Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione

Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI

a cura di Cristina Coggi

Percorsi di ricerca

Percorsi di ricerca

Collana diretta da **Renato Grimaldi**

Le scienze umane e le scienze naturali sono destinate a cooperare nonostante la frattura cognitiva esistente. Questa collana, che nasce con il coinvolgimento di studiosi dei due campi, vede nella ricerca e nell'uso delle nuove tecnologie il luogo sia fisico sia concettuale per la creazione di un insieme di modelli di relazioni di riferimento per la costruzione di teorie e per l'orientamento di scelte rilevanti in campo politico, economico, industriale, tecnologico, sanitario, educativo, ambientale, storico, sociale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (http://bit.ly/francoangeli-oa).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:
http://www.francoangeli.it/come_pubblicare/pubblicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page
al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

 ISBN 9788835140726

Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione

Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI

a cura di Cristina Coggi

Indice

III - Sfide per il futuro

Premessa
Faculty Development in 8 motivi

di *Barbara Bruschi*

Nel 2021 il Governo italiano ha varato il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che prevede una serie di Riforme e di Investimenti rivolti alla Scuola e all'Università. Nello specifico l'«Investimento 3.4: Didattica e competenze universitarie avanzate» prevede la «Creazione di 3 *Teaching and Learning Centres* (TLC) per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline, comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale». Si tratta di un provvedimento che potrà modificare profondamente il sistema di formazione e aggiornamento dei docenti e che, pertanto, porterà nel nostro Paese un processo di innovazione e consolidamento del *Faculty Development*.

Sappiamo che dalla metà degli anni Settanta in poi, il successo degli studenti è stato collegato alla qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, al livello di formazione dei docenti. Purtroppo, il tempo necessario per portare a sistema le azioni di *Faculty Development* è stato lungo e probabilmente senza l'emergenza pandemica avremmo dovuto attendere ancora molto prima di vedere riconosciuto, a pieno titolo, il ruolo del training professionale dei docenti universitari.

Comprendere questo ritardo è difficile, soprattutto se si considera che l'università dovrebbe, proprio per la sua vocazione alla ricerca, essere il luogo privilegiato del cambiamento, del dinamismo e della trasformazione. Invece, in maniera incomprensibile non possiamo che prendere atto del radicamento alla tradizione che gli ambienti accademici hanno riservato alla didattica e all'insegnamento. Affrontare il tema dell'innovazione didattica, della professionalità docente intesa non solo come dote naturale o come risultato dell'esperienza, ma come capacità di svolgere con competenza ed efficacia la propria attività è spesso ancora difficile. Del resto, anche il sistema di reclutamento dei docenti continua a valorizzare le attività di ricerca lasciando alla didattica una posizione ancillare.

I cambiamenti nei modi di comunicare, di apprendere e, in particolare, di svolgere la gran parte delle professioni richiedono modalità di insegnamento innovative che promuovano non solo l'acquisizione di conoscenze specifiche, ma anche di competenze trasversali importanti sul fronte professionale così come nella vita quotidiana. Preparare i giovani al loro ingresso nel mondo del lavoro significa dotarli di tutti gli attrezzi cognitivi e metacognitivi che permetteranno loro di essere professionisti adeguati e capaci, ma soprattutto di essere adatti a un mondo in cui sarà necessario cambiare più volte contesto lavorativo, dove l'organizzazione in team costituisce la norma e dove la flessibilità e la capacità di risolvere problemi costituiranno fattori imprescindibili.

Di seguito proveremo a definire gli otto motivi per cui riteniamo necessario promuovere gli interventi di formazione dei docenti e lo sviluppo di didattiche innovative, partendo in particolare dall'esperienza dell'Ateneo torinese.

1. *Didattica e benessere*. La formazione all'insegnamento non riguarda esclusivamente le metodologie didattiche e/o i dispositivi per gestire la lezione, ma comprende anche quegli aspetti e quegli accorgimenti che possono contribuire a generare un clima sereno in aula, a fornire gli strumenti per gestire quelle situazioni che possono essere fonte di stress tanto per i docenti quanto per gli studenti. Nel percorso Iridi Full un modulo è dedicato proprio a questi temi che permettono ai docenti di riflettere sulla loro postura e su quelle variabili della professione che troppo spesso non sono tenute sufficientemente in conto (Si veda il saggio di Cortese in questo volume), Innovare la didattica e fare ricerca su questi temi significa anche portare il concetto di professionista riflessivo (Schön, 2010[1]) nelle aule universitarie. Come noto, in questi ultimi anni si è molto intensificato il dibattito rispetto agli obiettivi che la scuola e l'università dovrebbero darsi in un percorso di rinnovamento. Il dibattito sulla necessità di una formazione più inclusiva e coerente con le nuove realtà si è fatto sempre più fitto e tra i temi emergenti v'è proprio la ricerca di spazi che non siano solo per l'"istruzione", ma per una vera e propria formazione dei soggetti in un clima generale di maggiore benessere ed equilibrio.

2. *La voce degli studenti*. Il coinvolgimento degli studenti in forme di coprogettazione delle attività all'interno dell'università è un tema sempre più al centro dei processi di rinnovamento dell'accademia e della scuola (Grion,

---

[1] Schön D.A. (2010), *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.

2015[2]; Boffo, Fedeli, 2018[3]). Cosa possono dire gli studenti sui diversi argomenti, come possono orientare le strategie universitarie, in che modo possono partecipare direttamente ai processi educativi e formativi proposti sono ormai temi condivisi a livello europeo. Infatti, porre gli studenti al centro del processo formativo, così come previsto dalla maggior parte dei documenti pubblicati negli ultimi 10 anni dalla Commissione europea, significa non solo affidarsi a metodologie didattiche attive, ma ipotizzare una relazione docente-studente fondata su nuove forme di partecipazione e condivisione che richiedono competenze specifiche da entrambe le parti. Attraverso il *Faculty Development* è possibile proporre ai docenti un modo alternativo di concepire la progettazione didattica e lo sviluppo delle metodologie di insegnamento. Un modo per coinvolgere gli studenti favorendo la coerenza tra le proposte universitarie e i bisogni degli studenti. Si tratta di un percorso non lineare che, proprio per questo, richiede preparazione e ricerca. Le richieste che arrivano dagli studenti e dalle studentesse per una scuola (università) capace di riconoscere le loro necessità, così come le loro potenzialità e risorse ben evidenziano quanto sia opportuno intensificare i percorsi di formazione e aprirli a tematiche sempre più attuali e differenziate.

3. *Skilling* e *up-skilling*. IRIDI prevede tre livelli di formazione: START, rivolto ai neoassunti; FULL, per coloro che hanno già qualche anno di esperienza nell'insegnamento; ADVANCED riservato a chi ha già terminato uno dei due percorsi. In questo modo, si risponde a chi, affacciandosi al mondo dell'insegnamento universitario, ha necessità di ricevere delle linee guida che permettano di impostare correttamente la progettazione didattica, ma anche a coloro che pur avendo molti anni di insegnamento alle spalle sentono il bisogno di aggiornarsi, di trovare nuove soluzioni che rendano più efficace e innovativo il loro insegnamento. La formazione dei docenti rappresenta un percorso evolutivo che accompagna i professori lungo l'arco della vita professionale per fornire, di volta in volta, elementi e dispositivi capaci di rispondere alle nuove esigenze che nascono nel tempo.

4. *Nuove alfabetizzazioni per nuovi formati*. Dalla pandemia in poi l'attenzione rivolta al digitale e all'acquisizione delle competenze digitali per l'insegnamento universitario ha conosciuto un incremento decisivo. Si stanno moltiplicando le proposte formative e anche i piani di resilienza dei diversi governi europei hanno fortemente insistito sul ruolo che la transizione digitale ha anche sull'insegnamento universitario, sulle conoscenze e sulle

[2] Grion V. (2015), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta.
[3] Boffo V., Fedeli M. (2018), *Employability & competences: innovative curricula for new professions,* Firenze University Press, Firenze.

competenze proposte agli studenti. Anche in questo caso si rende indispensabile promuovere iniziative formative che permettano una maggiore diffusione delle tecnologie digitali per l'insegnamento e l'apprendimento e l'allestimento di ambienti di apprendimento digitali integrati (Bruschi, Perissinotto, 2020[4]), così come previsto dalle indicazioni nazionali e internazionali. Gli scenari tecnologici stanno rapidamente mutando mettendo a disposizione soluzioni integrate che propongono una didattica aumentata, capace di trasformare anche radicalmente le modalità di presentazione dei contenuti e le strategie di apprendimento. Pensiamo a come può impattare sui processi cognitivi l'impiego di soluzioni immersive che collocano il discente in un contesto esperienziale molto potente e capace di trasformare completamente l'approccio ai contenuti. Sebbene queste innovazioni siano sempre più *user-friendly*, continua ad essere fondamentale una preparazione specifica dei docenti che permetta l'acquisizione non solo delle tecniche necessarie per utilizzare i dispositivi, ma anche dei modelli didattico-pedagogici adeguati e di competenze nell'ambito della valutazione d'impatto delle trasformazioni apportate con il digitale.

5. *Addestrare, formare, allenare: nuove frontiere della didattica universitaria*. *Capacity building* sta diventando il concetto guida di molti programmi di sviluppo e di formazione non solo in ambito universitario. Insieme a questa metodologia ve ne sono molte altre che testimoniano la trasformazione a cui è soggetta la didattica universitaria, ma anche il raccordo sempre più stretto tra accademia e stakeholder. La formazione è ormai orientata a mettere in situazione gli studenti affinché non solo conoscano i contesti dove potrebbero andare a lavorare dopo la laurea, ma perché possano confrontarsi con problemi e situazioni che richiedono loro delle capacità che non potrebbero essere acquisite in aula. Il confronto con situazioni reali, i modelli basati su *problem posing* e *solving*, le diverse declinazioni della didattica attiva, sono tutti elementi della trasformazione dell'insegnamento che non si esaurisce nel tempo della lezione e in un'unica soluzione. La formazione prevede sempre più un'articolazione in tempi e modi differenti (addestramento, formazione, allenamento, supporto, ecc) che consentano di accompagnare lo sviluppo dei soggetti in apprendimento attraverso le diverse fasi. Ciò significa ancora una volta, rivedere l'insegnamento e acquisire nuove tecniche per supportare gli studenti nel loro percorso trasformativo.

6. *Aule senza confini*. Tra le missioni che l'Europa si è data per il futuro v'è l'internazionalizzazione delle università. Questo significa che il numero

---

[4] Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Laterza, Bari.

di studenti e studentesse coinvolti nei percorsi di mobilità dovrebbe raddoppiare, nei prossimi anni, per arrivare in un futuro non troppo distante a un'università pienamente e totalmente europea. Ciò comporta nuovi obiettivi e nuove richieste che vengono rivolte alle università sia in termini organizzativi sia didattici. È ormai evidente che una classe internazionale costituisce una sfida sia per chi insegna, sia per chi apprende. Pertanto, occorre prevedere, nei percorsi di formazione rivolti ai docenti, moduli che permettano lo sviluppo di una didattica più aperta e coerente con le diverse realtà.

7. *EBE all'università*. I processi di valutazione della qualità della didattica hanno portato il monitoraggio e la valutazione di impatto nelle università. Tuttavia, è ancora necessario insistere affinché le scelte metodologiche siano guidate dalle evidenze (Hattie *et al.*, 2016[5]; Vivanet, 2015[6]). Per questo è fondamentale che i percorsi di *Faculty Development* promuovano anche la ricerca sulla didattica in quanto il training dei docenti privato di percorsi di valutazione d'impatto rischia di fallire e di non essere efficace nel determinare un vero e proprio cambiamento.

8. *Disegnare nuovi orizzonti*. Quanto gli studenti apprendono e il modo in cui lo fanno può influire sulla loro capacità di modificare la realtà. Per questo la formazione dei docenti è strategica, ha a che vedere con la possibilità che le accademie promuovano la trasformazione sociale, politica ed economica non solo attraverso le attività di ricerca, ma anche con una formazione adeguata dei discenti che saranno poi i professionisti e le professioniste del futuro.

[5] Hattie J.A., Calovi C., Vivanet G. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento.

[6] Vivanet G. (2015), *Evidence based education: per una cultura dell'efficacia didattica,* Pensa multimedia, Lecce.

Introduzione Formazione alla didattica in Università: istanza inderogabile

di *Cristina Coggi*

La formazione alla didattica dei docenti universitari è diventata un'esigenza irrinunciabile per le università europee, che identificano nella qualità dell'insegnamento un fattore rilevante di innovazione, in grado di migliorare gli apprendimenti degli studenti e di favorire la loro futura inclusione sociale e lavorativa, al termine dei percorsi accademici. I documenti della UE ribadiscono da anni la necessità di incrementare la qualità dell'insegnamento nell'Higher Education attraverso interventi di sostegno e preparazione specifica delle competenze didattiche (High Level Group UE 2013; EHEA conferenze di Yerevan 2015; Parigi 2018; Roma 2020).

In questo quadro l'Università di Torino ha avviato, nel 2016, il Progetto IRIDI, finalizzato a pianificare ed attuare la formazione dei docenti per l'innovazione e la qualità dell'insegnamento in contesto accademico.

Il programma di formazione è stato intrapreso nel 2017, dopo un anno di ricerca preliminare, e si è progressivamente sviluppato a tre livelli, in relazione a diverse esigenze di affinamento professionale.

I percorsi sono stati così configurati:

- IRIDI START, destinato ai ricercatori, specie neoassunti;
- IRIDI FULL, indirizzato ai docenti in servizio;
- IRIDI ADVANCED, di approfondimento su temi particolari, quali le soft skill, le proposte didattiche per favorire l'inclusione dei laureati nel mondo del lavoro, gli ambienti di apprendimento digitali.

A questi corsi si sono aggiunti interventi specifici, destinati a due Dipartimenti di eccellenza, uno di ambito umanistico, l'altro scientifico.

La formazione ha raggiunto ora complessivamente 785 docenti sui 2.227[1] appartenenti all'organico di Ateneo: il 35,2% del personale ha ricevuto dunque una formazione "pedagogica" secondo il modello IRIDI.

[1] Dato Cineca, 22.3.2022.

Il presente volume intende da un lato approfondire alcuni temi oggetto dell'iter formativo e dall'altro effettuare un bilancio degli esiti, finalizzato a studiare l'efficacia dei percorsi proposti, sia al termine degli stessi, sia a distanza di due anni o più dai corsi. Il contributo consente dunque di analizzare questioni ritenute oggi rilevanti per la professionalità docente e di evidenziare gli effetti dei corsi sulle rappresentazioni e le modalità della didattica, sulle strategie di valutazione e sulla percezione di competenza nel fare lezione evidenziata dai corsisti a fine percorso.

Le diverse modalità di erogazione dei percorsi formativi (in presenza e a distanza) permettono inoltre di esplorare le differenze emerse tra didattica d'aula e interazione digitale, attivata in corrispondenza della pandemia.

Il volume si articola in tre parti.

Le prime due sezioni approfondiscono i contenuti dei corsi di primo e secondo livello (di ingresso e sostegno professionale) e i loro esiti; la terza parte individua sfide future per la formazione dei docenti e strategie ulteriori per la valutazione di efficacia della stessa.

La sezione iniziale del rapporto di ricerca è centrata sul percorso IRIDI FULL, che è stato avviato per primo: ne sono state realizzate, ad oggi, sei edizioni, a partire dal 2017, coinvolgendo complessivamente trecento docenti in servizio nell'Ateneo, con esperienza didattica pregressa più o meno lunga, appartenenti a tutte le fasce e dipartimenti.

Il percorso, di sostegno all'individuazione di strategie didattiche efficaci e innovative, è caratterizzato dalla riflessione su problemi centrali per l'insegnamento, alcuni dei quali illustrati nel presente volume.

Innanzitutto si approfondisce la prestazione del docente a lezione e si studiano i fattori cognitivi ed emotivi che ne potenziano la riuscita, valorizzando un approccio psicologico alla conduzione delle attività didattiche.

Viene illustrata quindi la progettazione a ritroso, come strategia per garantire la coerenza dell'azione didattica con la valutazione dei risultati, in vista delle competenze da far conseguire agli studenti.

Si analizza poi, a fronte delle crescenti differenze nell'utenza dei corsi in Università, il problema dell'inclusione degli studenti, in particolare dei soggetti con disabilità, tra esigenze istituzionali (accessibilità degli ambienti di apprendimento, trasformazione dell'offerta formativa, piani strategici) e ricerca.

Si effettua quindi un bilancio del corso IRIDI FULL, rispetto ai cambiamenti ottenuti nei modelli e nelle strategie didattico-docimologiche adottate dai docenti.

Segue un'analisi di follow-up sui docenti formati, finalizzata a verificare la persistenza nel tempo dei cambiamenti generati dal corso.

Si conclude la sezione con un contributo che documenta l'applicazione delle suggestioni proposte dal corso ad uno specifico ambito disciplinare (diritto privato) a cura di un ex-corsista.

Nella seconda parte del testo si analizzano i contenuti salienti del programma IRIDI START e l'efficacia dello stesso. Si tratta di un percorso avviato intensivamente dal 2020, giunto ormai alla quinta edizione, con il coinvolgimento di oltre 300 ricercatori[2], molti neo-assunti. I saggi raccolti illustrano gli argomenti affrontati nel corso, volto a sensibilizzare i ricercatori sulle problematiche che emergono specie all'avvio dell'insegnamento universitario. Si focalizza dunque inizialmente la riflessione sugli approcci didattici più efficaci nel favorire la qualità dell'apprendimento degli studenti, e si illustrano in proposito una serie di strategie. Si offrono quindi indicazioni sulle modalità di pianificazione didattica e la conseguente compilazione della scheda di insegnamento. Si approfondiscono poi le modalità di costruzione degli strumenti di valutazione per garantirne l'affidabilità e l'uso a sostegno degli apprendimenti. Si affrontano quindi, da diversi punti di vista, le problematiche dell'inclusione degli studenti, tenendo conto dei contesti sempre più multiculturali, delle diverse forme di disabilità e più in generale delle differenze tra gli iscritti. Viene curata anche la transizione della didattica verso le ampie opportunità offerte dal digitale. Vengono offerti quindi suggerimenti per la didattica in presenza, integrata e a distanza, e una riflessione sui modelli di didattica post-digitale. Un intervento conclusivo dei temi approfonditi intende stimolare una visione della didattica non più centrata solo sulla responsabilità individuale, ma rappresentata in termini di sforzo collettivo, integrato, di sistema.

Due contributi finali approfondiscono i risultati ottenuti dai percorsi IRIDI START. Il primo analizza i portfoli realizzati dai corsisti come esito della formazione. Il secondo studia l'efficacia del programma per i ricercatori rispetto ai cambiamenti, generati dalla formazione, nelle rappresentazioni della didattica e della valutazione e nelle pratiche connesse.

Il volume si conclude con i nuovi focus e le prospettive future per la didattica nell'Higher Education: vengono descritte le linee di una didattica innovativa nelle università europee e si effettua un bilancio internazionale della letteratura sul *faculty development* e delle modalità per apprezzarne gli effetti.

In Appendice sono riportati gli strumenti adottati per la valutazione di impatto nella didattica e nella valutazione e il questionario analitico per rilevare il gradimento.

La bibliografia finale riporta un elenco dei contributi pubblicati negli ultimi anni dal gruppo di ricerca sulla formazione pedagogica dei docenti universitari.

Ci auguriamo che il Volume possa offrire un apporto di riflessione e di evidenze empiriche a quanti sono coinvolti nel promuovere la qualità della didattica in Università. Speriamo così di generare nuovi stimoli alla formazione dei docenti e alla sua valorizzazione e di contribuire indirettamente all'apprendimento, alle competenze e allo sviluppo personale degli studenti.

[2] Si tratta di 307 ricercatori fino alla quinta edizione del corso.

I - IRIDI FULL

Introduzione
Il percorso IRIDI FULL per docenti in servizio

di *Cristina Coggi* e *Paola Ricchiardi*

In questa sezione del volume si approfondisce il percorso formativo IRIDI FULL. Il programma è rivolto ai docenti in servizio, ed è centrato su temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici, in relazione con l'esperienza didattica maturata, a livello universitario, dai corsisti. Lo scopo dell'intervento è quello di stimolare la riflessione, la motivazione, l'impegno degli iscritti verso il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento e una innovazione migliorativa, secondo una logica di progresso continuo. Vengono analizzate nel corso: le strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti, per promuoverne l'attivazione cognitiva e la motivazione verso l'acquisizione di nuove conoscenze e abilità. Si approfondiscono quindi i criteri per l'adozione mirata delle ICT nell'insegnamento in presenza e a distanza e le condizioni per lo sviluppo delle soft skills; vengono offerte inoltre indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze e l'adozione di strategie di valutazione affidabili, formative, attente ai traguardi di Dublino e alla rilevazione delle competenze.

Il percorso, configurato sulla base dei fattori di efficacia più promettenti secondo le ricerche internazionali, si sviluppa in 10 moduli, con 60 ore di formazione, articolate in 30 h di lezione e 30 h di applicazione e studio individuale. In ogni modulo, alla lezione seguono esercitazioni mirate, feedback individuale e collettivo sul lavoro svolto, con indicazioni ulteriori e possibilità di approfondimento. Al termine del percorso è previsto un workshop, in cui i docenti formati possono presentare, individualmente o in gruppo, le innovazioni implementate, i casi analizzati, i progetti avviati o da avviare. I materiali didattici (video clip, video interviste, articoli, ppt, registrazioni) sono resi disponibili nella piattaforma Moodle dedicata al progetto.

L'approccio formativo è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti: la presentazione dei problemi, tenendo conto dei dati rilevati sui partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze dalla letteratura internazionale sul tema in oggetto, studi di caso o problem solving con confronti collettivi (quando possibile), lavori individuali o a piccolo gruppo, discussione. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali

vengono raccolti in e-portfolio, che documentano i progressi, e a cui viene attribuito un feedback formativo.

La ricerca accompagna il corso, con la rilevazione iniziale, che consente di individuare le rappresentazioni e strategie dei corsisti che intraprendono la formazione. Si procede con l'analisi dei lavori in itinere, che permette di pianificare e migliorare la qualità degli interventi formativi. Strumenti di rilevazione finale e workshop consentono quindi di apprezzare i cambiamenti complessivi ottenuti e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

Il percorso è accreditato con un badge attribuito ai corsisti che concludono le attività con almeno il 70% di frequenza e di esercitazioni svolte.

In questa sezione del presente volume vengono illustrati alcuni temi affrontati nel corso e i risultati della ricerca quantitativa e qualitativa per verificarne gli impatti.

Il primo saggio si focalizza sulla prestazione professionale in aula del docente universitario (C.G. Cortese, F. Emanuel) e sull'importanza di integrare, nei percorsi di formazione, momenti specifici di riflessione, sulla propria motivazione all'insegnamento e sulle modalità per incrementare l'efficacia delle lezioni, con una regolazione cognitiva ed emotiva, al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento degli studenti. Il contributo di M. Castoldi sposta invece l'attenzione dalla prestazione del docente nell'ambiente di apprendimento alla fase di pianificazione dell'intero insegnamento. L'Autore propone per questo strategie di progettazione a ritroso, che mettono in comunicazione diretta i due momenti principali dell'insegnamento: la pianificazione didattica e la valutazione, prevedendo un ribaltamento, nella sequenza tradizionale della pianificazione, tra il momento formativo e il momento valutativo. Si evidenzia anche in questo saggio la rilevanza del processo riflessivo del docente, particolarmente stimolato nella realizzazione della didattica a ritroso, che parte dai traguardi attesi per definire i percorsi da adottare secondo una varietà di strategie. Gli itinerari di formazione devono diventare in effetti sempre più articolati e flessibili, nelle condizioni attuali dell'Università chiamata ad accogliere differenze plurime, di complessa gestione. Un'attenzione particolare richiede perciò oggi l'attuazione di pratiche didattiche e valutative che risultino inclusive, e capaci di promuovere adeguatamente le competenze di tutti gli studenti. La tematica non può attualmente essere ignorata nella formazione dei docenti universitari. M. Pavone, nel suo contributo, si sofferma dunque sulle istanze di inclusione, sui modelli teorici attuali e gli strumenti, evidenziando il ruolo della ricerca, per sostenere pratiche inclusive in ambito accademico.

Dopo l'analisi di alcuni temi rilevanti di IRIDI FULL, si passa nel presente volume ad effettuare un bilancio complessivo di cinque edizioni del percorso. C. Coggi, P. Ricchiardi e F. Emanuel si focalizzano sull'efficacia complessiva del corso, in relazione allo sviluppo di concezioni e strategie

didattiche *student-centred* e all'acquisizione di concezioni formative, regolative e attivanti della valutazione, con il progressivo distanziamento da concezioni sommative e da una limitata preoccupazione iniziale per l'oggettività. Il saggio delle tre autrici presenta anche una valutazione di efficacia differenziale del percorso, a seconda delle caratteristiche d'ingresso dei partecipati (es. ruolo accademico, anni di esperienza, genere, appartenenza disciplinare…) e analizza i livelli di gradimento. Per corroborare l'affidabilità dei risultati F. Emanuel approfondisce in particolare le caratteristiche edumetriche delle scale adottate. Il contributo in appendice di G. Baselica evidenzia l'approfondimento, in una esercitazione, dei problemi docimologici e i cambiamenti prospettati da parte di una corsista. Il contributo di R. Trinchero si preoccupa invece di una valutazione a medio termine degli effetti dei percorsi IRIDI FULL, andando a verificare gli atteggiamenti e gli stili didattici e valutativi sviluppati, a distanza di un anno o più dai corsi. Le rilevazioni, effettuate con metodi qualitativi, attraverso interviste ermeneutiche, attestano importanti trasformazioni della didattica d'aula e del rapporto con gli studenti. A documentazione ulteriore si integra il contributo di A. Gianola che, da docente di diritto privato, evidenzia il processo di trasposizione delle competenze didattico-valutative trasversali affinate nei corsi IRIDI FULL, all'interno di una specifica disciplina. Illustra dunque i possibili esiti dei corsi, riportando, per esempio, l'applicazione delle strategie motivazionali e attivanti nella costruzione di "studi di caso" nella sua disciplina.

1. Il docente universitario: efficacia della prestazione a lezione e autoefficacia didattica

di *Claudio G. Cortese* e *Federica Emanuel*[*]

Il percorso IRIDI FULL, destinato ai docenti in servizio, propone un modulo formativo dedicato alla riflessione sui fattori che definiscono la prestazione didattica del docente universitario, attraverso il modello SFERA. Il presente capitolo propone una sintesi dei principali contributi teorici e di ricerca sul tema della prestazione lavorativa del docente universitario e i suoi legami con aspetti legati alle rappresentazioni della didattica e della valutazione, alla progettazione e alla autoefficacia didattica. Sono presentati alcuni dati correlazionali, tratti dall'esperienza del percorso IRIDI FULL.

I risultati evidenziano i legami significativi tra le dimensioni considerate e sottolineano l'importanza della riflessione sulla prestazione, all'interno dei percorsi di formazione in *Higher Education.* I docenti universitari potranno così accrescere la propria consapevolezza rispetto alla loro prestazione a lezione e al loro ruolo e individuare possibili miglioramenti da adottare: questo potrà rafforzare l'agire didattico e sostenere sia la loro autoefficacia professionale sia l'apprendimento e la riuscita degli studenti.

1. L'attività lavorativa del docente universitario: prestazione e competenze

L'attività lavorativa può essere esaminata partendo dalla comprensione dei fattori che la definiscono e qualificano. Le competenze, sia quelle di mestiere (*hard skills*) sia quelle trasversali (*soft skills*), sono i primi due aspetti che caratterizzano una attività lavorativa.

Nel caso del docente universitario, su cui ci concentriamo in questo contributo, le competenze tecnico-specialistiche possono riferirsi alle capacità

[*] A C.G. Cortese vanno attribuiti l'Introduzione e i paragrafi 1 e 2. A F. Emanuel vanno attribuiti i paragrafi 3, 4 e le Conclusioni. Gli autori ringraziano il prof. Vercelli e la dr.ssa Valentina Borla Cart del Centro di Psicologia dello sport e della prestazione umana "Umbro Marcaccioli" di Torino.

e conoscenze necessarie per svolgere la sua attività lavorativa: nell'attività di insegnamento queste riguardano ad esempio i contenuti disciplinari posseduti, l'uso di modelli e metodi didattici, l'impiego di software per la preparazione dei materiali e degli strumenti presenti in aula, l'adozione di metodi e strumenti di valutazione.

Le competenze trasversali sono invece abilità di tipo socio-emotivo che hanno un impatto significativo sulla prestazione del soggetto nei diversi ambiti di vita (scolastico, lavorativo, personale, ...). Per un docente universitario sono esempi di *soft skills* l'abilità di comunicare efficacemente con studenti e colleghi, il saper analizzare e comprendere le domande a lezione o creare un clima di lavoro e di apprendimento collaborativo.

L'insieme delle competenze *hard* e *soft* che ogni lavoratore possiede definisce l'efficacia potenziale della sua prestazione lavorativa: potenziale proprio perché non sempre la prestazione reale corrisponderà a quella di maggiore efficacia. Per questo motivo viene considerato un ulteriore fattore: il pieno utilizzo del proprio potenziale nella situazione data (*mental effectiveness*). La massima prestazione si realizzerà quando, in un determinato compito, il lavoratore sta utilizzando in tutta la sua ampiezza il proprio potenziale (Cortese, Borla Cart, 2019).

Alcune ricerche hanno cercato di approfondire le caratteristiche e competenze "tipiche" del docente universitario, andando a identificare aspetti non solo legati alla competenza disciplinare e ad aspetti pedagogici, ma anche psicologici (Blašková *et al*., 2014), quali caratteristiche personali, interessi e motivazioni, competenze relazionali. Tra queste sono ad esempio identificate l'*agency* (Annala *et al*., 2021) - cioè la capacità di agire e di essere protagonisti del proprio agire - che è legata al senso di autoefficacia, e la resilienza, quale capacità di affrontare efficacemente le sfide legate al ruolo (Yang *et al*., 2021).

Sono poi individuate specifiche competenze trasversali, quali ad esempio la creatività, utile per il progresso disciplinare, per l'attività didattica e di ricerca (Blašková *et al*., 2014), e la comunicazione efficace, sia verbale, sia non verbale (Blašková *et al*., 2014).

Gli studi relativi al contesto accademico indagano ulteriori aspetti, quali la relazione interpersonale e la gestione delle emozioni: le ricerche esplorano questi aspetti generalmente in relazione allo stress e al burnout dei docenti (Salimzadeh *et al*., 2021) oppure in riferimento al benessere o malessere degli studenti (Reddy et *al*., 2018). Le ricerche rilevano però generalmente dati complessivi, senza distinguere tra le diverse attività che il docente svolge. Inoltre, le emozioni indagate si riferiscono alla relazione positiva o negativa con gli studenti, i colleghi, l'istituzione, e sono generate dall'esperienza lavorativa complessiva.

Blašková e colleghi (2014), introducono inoltre come aspetti fondamentali che dovrebbero caratterizzare il docente universitario anche quelli legati alla competenza morale ed etica.

Nel sistema universitario, anche italiano, il personale docente si divide inoltre tra differenti ruoli. La letteratura sottolinea la complessità della professione accademica (Van Dijk *et al.*, 2020) che si divide tra la ricerca di base, la didattica e la gestione della relazione con gli studenti, la responsabilità di progetti (Kuntz, 2012; Barbato *et al.*, 2019), la loro gestione e gli aspetti organizzativi. Inoltre, sia il meccanismo di finanziamento degli Atenei sia la carriera accademica danno molta rilevanza alle prestazioni legate alla ricerca, attribuendo, anche nelle istituzioni tradizionalmente attente all'insegnamento, una minor "enfasi" sulla didattica (Eagan *et al.*, 2014; Wilkesmann, Schmid, 2014; Stupnisky *et al.*, 2018), per soddisfare le sfidanti aspettative di ricerca. Alcuni autori sottolineano come l'attività didattica appaia talvolta caratterizzata da minor "prestigio" rispetto alla attività di ricerca (Goméz, Valdés, 2019). Questi aspetti, insieme alla fatica della gestione del proprio ruolo e dell'equilibrio delle diverse componenti (Bennett *et al.*, 2018), possono contribuire a determinare elevati livelli di stress e burnout, frequentemente riportati dai docenti universitari (Kinman *et al.*, 2006; Winefield *et al.*, 2008; Sabagh *et al.*, 2018; Daumiller *et al.,* 2021).

Il docente nella sua attività in aula deve curare con particolare attenzione la relazione con gli altri e comunicare messaggi con contenuto emotivo, sia positivo sia negativo. Cruciale è quindi la capacità di saper gestire la relazione con l'altro, in modo attento ed empatico, in modo da favorire una relazione costruttiva con gli studenti e - tramite queste - l'apprendimento.

La qualità dell'insegnamento è infatti strettamente correlata al successo dell'esperienza accademica degli studenti e all'esito positivo della transizione degli stessi all'interno del mondo del lavoro (Stupnisky *et al.*, 2018; Daumiller *et al.*, 2020). Assicurare la qualità sia dell'insegnamento sia dell'apprendimento è un traguardo sempre più rilevante della *governance* delle università (Coggi, 2019; Del Gobbo, 2021) e centrale appare garantire percorsi di formazione dei docenti all'innovazione della didattica e della valutazione, così da incrementare la percezione di efficacia nella didattica.

2. Il modello SFERA

Il modello SFERA[1] ha origine nell'area della psicologia dello sport ed è stato contestualizzato in relazione alle caratteristiche della professione accademica e alle competenze didattico-valutative richieste al docente univer-

[1] Il modello SFERA è stato ideato e sviluppato all'interno dell'Unità Operativa del Centro di Psicologia dello sport e della prestazione umana "Umbro Marcaccioli" di Torino (www.psycosport.com).

sitario. Il modello si pone come uno strumento di analisi e ottimizzazione della prestazione, in grado di favorire la ripetibilità dell'azione (Vercelli, 2006; 2013), aspetto fondamentale per ottenere la massima prestazione.

SFERA è l'acronimo dei cinque fattori che compongono il modello: Sincronia, punti di Forza, Energia, Ritmo e Attivazione. Il modello è stato declinato nell'ambito della professione del docente universitario e utilizzato per riflettere sulla prestazione degli accademici (Cortese, Borla Cart, 2019; Emanuel, Cortese, 2020). Ciascun fattore del modello si può manifestare nel momento del "fare lezione" o del "fare un esame": il docente ha l'obiettivo di incrementare le conoscenze degli studenti rispetto a un contenuto teorico, utilizzando differenti materiali nel caso della lezione, di verificare le conoscenze acquisite e fornire feedback efficaci nel caso di un esame.

Nella Fig. 1 sono presentati i diversi fattori che compongono il modello SFERA, con alcuni esempi legati al mestiere del docente universitario, per gli aspetti legati all'insegnamento.

Fig. 1 - Il modello SFERA

SINCRONIA
La capacità di essere presenti e concentrati su ciò che si sta facendo, nel momento della prestazione. La sincronia si manifesta sia dentro di sé (i pensieri e le azioni sono coincidenti) sia fuori di sé (si è connessi con l'aula o lo studente). *Nel caso del docente universitario essere in sincronia significa, ad esempio: pensare a quello che si dice/fa, avere chiara la sequenza di contenuti e attività da proporre, mantenere costante l'attenzione, utilizzare efficacemente il feedback.*
PUNTI DI FORZA
Le abilità fisiche, tecniche e psicologiche che la persona riconosce di possedere ai fini di una prestazione efficace e di eccellenza. *Ogni docente possiede dei punti di forza, è importante utilizzarli per ottenere la massima prestazione. Ad esempio avere consapevolezza di quali modalità di lavoro risultano maggiormente efficaci o degli aspetti che possono facilitarlo in una lezione o in un esame (es. fare riferimento a proprie ricerche o a eventi di cronaca).*
ENERGIA
Si riferisce all'uso della forza e della potenza che, se usate in modo appropriato, consentono al soggetto di esprimere al meglio le proprie risorse fisiche e mentali. L'energia deve essere regolata in funzione del contesto e della relazione. *Il docente riesce a gestire correttamente la propria energia quando, ad esempio: occupa bene lo spazio didattico a sua disposizione, utilizza la voce per ottenere attenzione e sottolineare i concetti più importanti.*

RITMO
Legato alla qualità della azione, permette di generare il giusto flusso nella sequenza dei movimenti e aiuta a sostenere una ordinata successione negli intervalli di tempo. *Il docente riesce a gestire efficacemente il ritmo quando la sua gestualità accompagna i contenuti della sua azione e il suo ritmo è adeguato a quello degli studenti (es. presenta i temi in una sequenza corretta per essere compresi, senza "correre" o andare troppo adagio).*
ATTIVAZIONE
Legata alla motivazione e alla passione che permettono di superare i limiti e guidare l'azione del soggetto e coincide con la condizione fisica e mentale che la persona vive nel momento in cui si sente pronta per la prestazione. *Il docente è attivato quando ciò che sta svolgendo gli piace e lo fa sentire bene, è convinto della utilità del contenuto su cui sta lavorando e riesce a trasferire questa convinzione a chi è con lui in aula o all'interno del contesto lavorativo.*

3. L'autoefficacia didattica

L'autoefficacia è definita da Albert Bandura (1995; 2000) come «la convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno, in modo da raggiungere i risultati prefissati. Le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, si sentono, trovano delle fonti di motivazioni personali e agiscono» (Bandura, 1995, p. 15).

Queste convinzioni hanno un peso rilevante su ciò che si pensa e si sente, ma soprattutto alcuni studi hanno confermato il ruolo che le stesse assumono nell'articolazione dei processi motivazionali e nel successo personale. L'autoefficacia rappresenta un costrutto che misura il livello di fiducia del soggetto e di conseguenza è indicativo della sua possibilità di realizzare, con esiti positivi, un compito.

Gli studi sull'autoefficacia si sono occupati del contesto formativo interessandosi principalmente dell'autoefficacia dello studente (Usher, Pajares, 2008). Recentemente l'attenzione si è spostata sulla figura del docente, anche se ancora poche ricerche si concentrano sui docenti universitari (ad esempio Fives, Looney, 2009; Chang *et al.*, 2011; Hemmings *et al.*, 2012; Sharp *et al.*, 2013; Biasi *et al.,* 2014; Daumiller *et al.*, 2019; Fong *et al.*, 2019a; Fong *et al.,* 2019b; Ismayilova, Klassen, 2019; Yin *et al.*, 2020).

Per i docenti, l'autoefficacia gioca un ruolo importante nelle attività quotidiane e nella soddisfazione che traggono dal loro lavoro (Caprara *et al.,* 2003; Ismayilova, Klassen, 2019). Le convinzioni di autoefficacia di chi insegna svolgono un ruolo essenziale nello stabilire e sostenere la loro soddisfazione sul lavoro; i docenti con bassa autoefficacia tendono infatti a

sperimentare bassi livelli di soddisfazione sul lavoro (Klassen *et al.,* 2009). Diversi studi mostrano inoltre che i docenti con un maggiore senso di efficacia persistono più a lungo di fronte alle sfide, mostrano più entusiasmo per l'insegnamento e sono generalmente più efficaci in aula (ad esempio, Caprara *et al.,* 2006; Klassen *et al.,* 2009; Holzberger *et al.,* 2013; Klassen, Tze, 2014). Inoltre, i docenti con maggiore convinzione di autoefficacia tendono a mostrare maggiori livelli di pianificazione, organizzazione e coinvolgimento (Zee, Koomen, 2016) e sono più disposti a sperimentare nuovi metodi per soddisfare le esigenze degli studenti.

L'autoefficacia dei docenti universitari aumenta quando i docenti si impegnano nella progettazione e preparazione dei materiali didattici e quando seguono percorsi formativi su questi aspetti (Hemmings *et al.*, 2012). Emergono dalla letteratura risultati contrastanti rispetto all'esperienza di insegnamento. Questa in alcuni casi aumenta e sostiene la percezione di autoefficacia didattica (Chang *et al.*, 2011 Hemmings, 2015), in altri casi invece non determina alcuna relazione significativa con la convinzione di riuscita (Fives, Looney, 2009; Vera *et al.*, 2011).

Altre ricerche hanno sottolineato l'influenza del senso di efficacia del docente sull'apprendimento degli studenti: i docenti che si percepiscono più efficaci, sono maggiormente impegnati e persistenti nella didattica (Hoy *et al.*, 2009) e ottengono rendimenti migliori nei propri studenti, che sono più motivati (Chong *et al.*, 2010; Matos *et al.*, 2021). Le convinzioni di autoefficacia del docente promuovono infatti un ambiente didattico favorevole, il quale, a sua volta, favorisce la padronanza dei contenuti disciplinari da parte degli studenti, secondo un approccio didattico centrato sullo studente e attento ai bisogni di apprendimento (Prince, 2004; Holzberger *et al.*, 2013; Nie *et al.*, 2013).

Le convinzioni, che i docenti possiedono sulla propria autoefficacia, influenzano dunque non solo il loro modo di lavorare, ma soprattutto incidono sull'apprendimento e il senso di autoefficacia degli allievi (Pianta, Hamre, 2009; Brown, Kurzweil, 2017).

Diventa perciò importante riuscire a strutturare delle strategie che aiutino i docenti ad incrementare la propria percezione di efficacia, sia per qualificare meglio i processi formativi, sia per evitare il verificarsi di fenomeni quali stress e burnout e le loro eventuali ripercussioni negative sulla riuscita del percorso formativo degli studenti (Fong *et al.*, 2019a; Han *et al.*, 2021; Matos *et al.,* 2021).

4. I legami tra prestazione, rappresentazioni della didattica e della valutazione, progettazione e autoefficacia didattica nei docenti del percorso IRIDI FULL

Il percorso IRIDI FULL prevede un modulo formativo in cui è presentato il modello SFERA e viene attivata la riflessione sulla propria prestazione nel ruolo di docente. I partecipanti compilano lo *SFERA Teaching Questionnaire* (Cortese *et al.*, 2017; Cortese *et al.*, 2018; Dolce *et al.*, 2019): lo strumento chiede ai docenti di rispondere a diverse domande, ripensando all'ultima lezione o all'ultima sessione esami svolte e di provare a ricordare le sensazioni provate, i pensieri, i comportamenti e le emozioni di quel momento. Al termine della compilazione del questionario SFERA i partecipanti ricevono una descrizione della misura in cui si percepiscono in grado di esprimere un elevato livello di efficacia mentale, con un dettaglio per ciascun elemento del modello. All'interno del percorso formativo e del modulo dedicato, il questionario è stato utilizzato come strumento di autoanalisi del proprio stile di docenza, con l'obiettivo di aiutare i docenti a individuare gli aspetti su cui focalizzare maggiormente la propria riflessione e le proprie azioni di miglioramento.

Di seguito sono presentati alcuni dati descrittivi e correlazionali. Obiettivo è quello di osservare le relazioni tra i diversi fattori del modello SFERA e le rappresentazioni della didattica e della valutazione adottate dai docenti. Saranno inoltre analizzate le relazioni dei fattori del modello con la progettazione e l'autoefficacia didattica.

4.1 I partecipanti

I partecipanti a questo studio sono 198 docenti dell'Università di Torino che hanno frequentato il percorso IRIDI FULL.

Il 60% dei partecipanti è di genere femminile; l'età media dei docenti è di 49 anni. I soggetti si distribuiscono sulla base del ruolo accademico come segue: il 12% professori/professoresse ordinari/e, il 41% professori/professoresse associati/e, il 28% ricercatori/ricercatrici universitari/e e il 19% ricercatori/ricercatrici a tempo determinato. L'esperienza di insegnamento dei partecipanti media è di 12.5 anni (DS = 7.7, min = 2, max = 33).

4.2 Le misure e l'analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata effettuata con il software statistico IBM SPSS Statistics 27 e ha previsto: analisi descrittive per l'esplorazione degli item e della loro affidabilità e consistenza interna (*alpha* di

Cronbach), correlazioni bivariate (*r* di Pearson) per esaminare i legami tra le dimensioni.

Lo *SFERA Teaching Questionnaire* rileva i diversi fattori che compongono il modello, attraverso domande su scala Likert di accordo a 5 punti. Le subscale sono caratterizzate da una buona consistenza interna (*alpha* di Cronbach tra .73 e .93), nel dettaglio:

- la *Sincronia* è stata misurata attraverso 18 item, ad esempio "Ero completamente concentrato/a su ciò che stavo facendo". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .82;
- i *punti di Forza* sono stati misurati attraverso 17 item, ad esempio "Mi sentivo in grado di risolvere qualsiasi tipo di inconveniente si fosse presentato". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .89;
- l'*Energia* è stata misurata attraverso 16 item, ad esempio "Mi sentivo determinato/a". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .73;
- il *Ritmo* è stato misurato attraverso 17 item, ad esempio "Avevo la sensazione di procedere alla giusta velocità". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .85;
- l'*Attivazione* è stata misurata attraverso 17 item, ad esempio "Provavo piacere nel fare il mio lavoro". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .93.

All'interno del percorso formativo IRIDI i docenti partecipanti sono stati invitati a compilare alcuni strumenti quantitativi che avevano l'obiettivo di comprendere e indagare le percezioni e opinioni sui temi della didattica e della valutazione. Gli strumenti sono riportati nella Appendice di questo Volume.

Le rappresentazioni e strategie didattiche sono rilevate attraverso l'adattamento italiano della scala *Approaches to Teaching Inventory* (*ATI*, Prosser, Trigwell, 2006) che misura l'adesione ad una concezione *student-centered*, l'uso connesso di strategie didattiche *learning oriented* oppure l'adesione a un approccio *teacher-centered* e l'adozione di metodi trasmissivi. Il coefficiente *alpha* di Cronbach dell'ATI in questo studio è pari a .73.

Le rappresentazioni sulla valutazione sono rilevate attraverso un questionario che include anche alcuni item tratti da *Teachers' Conceptions of Assessment* (*CoA-III) Inventory* (Brown, 2010) e item *ad hoc*. Le strategie e i modelli valutativi rilevati sono: il modello di valutazione tradizionale e sommativo; il modello di valutazione formativa; la funzione regolativa della valutazione per la didattica; la consapevolezza e il contrasto dei soggettivismi. Il coefficiente *alpha* di Cronbach della scala sulle strategie e pratiche della valutazione è pari a .73 in questo studio.

La progettazione didattica è rilevata attraverso 8 item creati *ad hoc*, ad esempio "Dedico tempo e cura a preparare le prove di valutazione". Il coefficiente *alpha* di Cronbach in questo studio è pari a .72.

La percezione di autoefficacia didattica, è rilevata attraverso 9 item costruiti *ad hoc*, ad esempio "Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati". Il coefficiente *alpha* di Cronbach dello strumento in questo studio è pari a .77.

4.3 I risultati

In questo paragrafo sono presentati i punteggi dei partecipanti rispetto alle dimensioni del modello SFERA e la relazione tra questi fattori e aspetti legati alle rappresentazioni della didattica, della valutazione e della autoefficacia e progettazione didattica.

Nella Tab. 1 sono riportate le statistiche descrittive delle variabili considerate. I corsisti presentano in media punteggi abbastanza elevati in tutte le dimensioni del modello SFERA, non emergono dimensioni con punteggi medi critici. Nel gruppo dei partecipanti al percorso IRIDI i "profili" di efficacia mentale emersi sono vari, come si può osservare dalla deviazione standard che in alcuni casi è abbastanza elevata, soprattutto nel caso della Attivazione.

Tab. 1 - Statistiche descrittive dimensioni SFERA (N = 198)

		M (DS)	***Min***	***Max***
SFERA	Sincronia (*max* = 90)	70,80 (8,22)	45	87
	punti di Forza (*max* = 85)	64,85 (8,64)	30	85
	Energia (*max* = 80)	60.56 (6.91)	38	78
	Ritmo (*max* = 85)	65,13 (7.80)	39	85
	Attivazione (*max* = 85)	65,29 (11,07)	20	85

Ulteriore obiettivo esplorativo è stato quello di studiare la relazione tra le dimensioni che descrivono la prestazione del docente universitario e le diverse rappresentazioni della didattica e della valutazione, la progettazione e l'autoefficacia didattica nel proprio ruolo lavorativo.

Nella Tab. 2 sono presentate le correlazioni bivariate tra i fattori del modello SFERA e le rappresentazioni della didattica.

La concezione della didattica tradizionale e trasmissiva non presenta alcuna correlazione significativa con le diverse dimensioni del modello SFERA, né nelle intenzioni né nelle strategie. Anche l'indice sintetico della concezione *teacher-centred* non mostra legami significativi.

Le intenzioni e strategie trasformative e centrate sullo studente riportano invece legami significativi con tutte le diverse dimensioni del modello. An-

che l'indice sintetico della concezione dell'insegnamento *student-centred* mostra legami significativi con tutti i fattori del modello, in particolare con Attivazione e Sincronia.

Tab. 2 - Correlazioni bivariate (rappresentazioni didattica)

	S	**F**	**E**	**R**	**A**
INTENZIONI TRASMISSIVE	,03	,01	-02	,02	,03
STRATEGIE TRASMISSIVE	,11	,06	,11	,12	,05
INTENZIONI TRASFORMATIVE	,31**	,18*	,22**	,25**	,37**
STRATEGIE TRASFORMATIVE	,27**	,16*	,24**	,28**	,39**
CONCEZIONE TEACHER CENTRED	,08	,04	,05	,06	,01
CONCEZIONE STUDENT CENTRED	,32**	,19**	,25**	,29**	,42**

Note: N = 198; S = Sincronia, F = punti di Forza, E = Energia, R = Ritmo, A = Attivazione; * $p < .05$, ** $p < .01$

Questi risultati sottolineano il legame tra la prestazione del docente e la sua concezione della didattica: al crescere del punteggio sui diversi fattori che compongono il modello SFERA, cresce anche il punteggio riferito alla concezione di una didattica centrata sullo studente, attraverso rappresentazioni e strategie attive e trasformative.

Nella Tab. 3 sono presentate le correlazioni bivariate rispetto alle diverse dimensioni indagate al termine del percorso formativo, in particolare in relazione alle rappresentazioni della valutazione.

Tab. 3 - Correlazioni bivariate (rappresentazioni della valutazione)

	S	**F**	**E**	**R**	**A**
SOGGETTIVISMI	,51*	,34	,23	,37	-,22
VALUTAZIONE SOMMATIVA	-,35	-,40	-,44	-,42	-,53
VALUTAZIONE FORMATIVA	,56*	,13	,69**	,39	,59*
VALUTAZIONE REGOLATIVA	,41	,21	,33	,19	,18

Note: N = 198; S = Sincronia, F = punti di Forza, E = Energia, R = Ritmo, A = Attivazione; * $p < .05$, ** $p < .01$

Rispetto alla consapevolezza dei soggettivismi, la Sincronia presenta una relazione positiva e significativa: rimanere concentrati sulle proprie azioni e attenti alla propria prestazione, è significativamente legato alla consapevolezza rispetto ai soggettivismi e agli errori valutativi che si possono commettere.

Rispetto alle rappresentazioni e concezioni della valutazione, la concezione sommativo-selettiva della valutazione presenta correlazioni negative e non significative con tutte le dimensioni del modello: questa concezione di valutazione infatti è probabilmente legata molto alla classificazione dello studente e "all'assegnare un voto", senza tenere in considerazione i fattori che rendono efficace la didattica.

La concezione formativa della valutazione presenta diversi legami significativi con le dimensioni del modello SFERA, in particolare con la Sincronia, l'Energia e l'Attivazione, a indicare anche l'impegno e lo sforzo che questa modalità di valutazione e di relazione con gli studenti comporta, così come la lezione richiede la capacità di concentrarsi, di regolare le proprie risorse, con persistenza e motivazione.

La concezione della valutazione come regolativa della didattica non presenta legami significativi con i diversi fattori del modello centrato sulla singola lezione.

I risultati mostrano invece correlazioni significative tra le dimensioni dell'efficacia mentale e le rappresentazioni della valutazione, soprattutto in relazione al modello di valutazione formativa, che sostiene l'apprendimento con il feedback frequente. Il docente che predilige un modello di valutazione formativa utilizza la valutazione come mezzo per promuovere nello studente consapevolezza, responsabilizzazione e apprendimento significativo, trasferendo progressivamente allo studente la capacità di autovalutarsi per raggiungere al meglio gli obiettivi di apprendimento.

Si osservano inoltre relazioni tra i fattori del modello, l'impegno nella progettazione didattica e la percezione di autoefficacia del docente. La Tab. 4 riporta le correlazioni bivariate delle diverse dimensioni del modello SFERA con la progettazione e l'autoefficacia didattica.

Tab. 4 - Correlazioni bivariate (progettazione e autoefficacia didattica)

	S	**F**	**E**	**R**	**A**
PROGETTAZIONE	,34**	,22**	,32**	,30**	,37**
AUTOEFFICACIA DIDATTICA	,39**	,46**	,44**	,46**	,52**

Note: N = 198; S = Sincronia, F = punti di Forza, E = Energia, R = Ritmo, A = Attivazione; $^{*}p < .05$, $^{**}p < .01$

L'attenzione alla progettazione didattica correla in modo significativo con tutte le dimensioni del modello SFERA, sottolineando come la riflessione sulla propria performance e la cura della progettazione didattica siano aspetti molto legati e dipendenti.

Anche l'autoefficacia didattica correla in modo importante e significativo con tutte le dimensioni del modello SFERA. La riflessione sulla propria prestazione e sugli aspetti che la determinano incrementa la percezione di efficacia nella propria pratica didattica.

Andando ad analizzare più nel dettaglio gli asserti che compongono queste ultime due dimensioni, progettazione e autoefficacia didattica, si osservano ulteriori correlazioni significative, che supportano l'importanza della analisi di questi aspetti legati alla prestazione.

La Tab. 5 presenta le correlazioni dei fattori del modello SFERA con i diversi asserti che compongono la dimensione di progettazione didattica.

Andando ad analizzare i singoli item, il dedicare tempo per la progettazione del corso correla, in particolare, con i fattori Energia, Ritmo e Attivazione, a sottolineare proprio le energie spese e l'attivazione nel docente nella progettazione del proprio corso.

Emergono anche delle correlazioni significative rispetto al legame tra progettazione, didattica e valutazione. Tutti i fattori del modello SFERA correlano positivamente, alcuni in modo consistente, con i due asserti riferiti alla cura e alla pianificazione delle prove di valutazione. Infatti i singoli fattori correlano con l'asserto riferito al tempo e alla cura dedicati a preparare le prove di valutazione e con l'asserto che sottolinea il legame tra la progettazione nella didattica e nella valutazione. Il docente infatti, soprattutto quando è attento all'apprendimento dei propri studenti, pianifica la valutazione, in modo da connetterla intrinsecamente con la didattica. Questo aspetto sottolinea l'importanza dell'attenzione e riflessione sulla prestazione, che mostra legami significativi con didattica e valutazione che non sono considerati come due aspetti separati dell'agire didattico, ma come momenti connessi e in equilibrio e interazione fra loro.

Tab. 5 - Correlazioni bivariate (progettazione didattica)

	S	**F**	**E**	**R**	**A**
Dedico molto tempo a progettare il mio corso	,16	,09	,17*	,21*	,20*
Mi capita di ripensare alla qualità delle interazioni con gli studenti in aula	,23**	,17*	,19*	.21**	.33**
Dedico tempo e cura a preparare le prove di valutazione	,29**	,17*	,22**	,22**	,29**
Pianifico la valutazione in modo che si connetta strettamente con la didattica	,30**	,16*	,24**	,21**	,18*
Mi preoccupo di progettare la didattica in funzione della posizione che il mio corso ha nel curriculum	,06	,12	,08	,02	,01
Sono consapevole dei fattori che contribuiscono a rendere efficace il mio modo di fare lezione	,29**	,29**	,29**	,25**	,35**
Saprei descrivere come studiano gli studenti del mio corso	,13	,08	,14	,20*	,18*
Programmo il mio corso pensando anche all'apprendimento degli studenti che non frequentano	,20*	,03	,20*	,17*	,28**

Note: N = 198; S = Sincronia, F = punti di Forza, E = Energia, R = Ritmo, A = Attivazione; * $p < .05$, ** $p < .01$

Emergono anche consistenti correlazioni significative in riferimento alla attenzione del docente in fase di progettazione rispetto a quanto accade in aula: tutti i fattori del modello SFERA infatti correlano con l'asserto che si riferisce al ripensare alla qualità delle interazioni avute in aula con gli studenti. Questo aspetto fa emergere come la prestazione del docente non sia

univoca e legata solamente al suo agire, ma sia profondamente connessa con l'aula e con quanto avviene al suo interno, come evidenziato nei fattori quali la Sincronia tra il docente e l'aula, l'uso dell'Energia, del Ritmo e della Attivazione per stimolare l'apprendimento dei discenti.

I fattori del modello SFERA correlano tutti con l'asserto riferito alla consapevolezza del docente rispetto ciò che contribuisce a rendere efficace il suo modo di fare lezione. Questo asserto, che rimanda al costrutto di autoefficacia, evidenzia il legame profondo tra l'attenzione sulla prestazione (sui propri punti di Forza, la propria Energia e il Ritmo) con quello che accade all'interno dell'agire didattico e durante una lezione.

Gli altri asserti che si riferiscono a questa dimensione presentano alcune correlazioni significative; in particolare emergono relazioni significative rispetto all'asserto riferito al saper descrivere come studiano gli studenti del proprio corso. Questa capacità mostra legami con il Ritmo e l'Attivazione, sottolineando come il centrarsi sugli studenti nella didattica implichi per il docente conoscere le loro modalità di studio, trovare un ritmo adeguato nella lezione e riuscire ad attivare i processi di apprendimento.

I risultati di Tab. 5 riportano correlazioni significative tra tutti i fattori del modello SFERA, tranne i punti di Forza, e l'item riferito all'attenzione per gli studenti non frequentanti. La convinzione che la progettazione didattica debba essere attenta anche a chi non frequenta correla con tre fattori su cinque: con l'impegno a mantenere elevate la Sincronia e l'Energia in aula, a tenere un Ritmo adeguato e una buona Attivazione.

Un solo asserto non presenta alcuna correlazione significativa con i fattori del modello, quello riferito alla progettazione didattica in relazione alla posizione del proprio corso all'interno del curriculum di studi. La valutazione del questionario SFERA è riferita alle attività del singolo docente rispetto alle sue prestazioni didattiche e valutative riferite al proprio corso. L'attenzione alla prestazione individuale non risulta necessariamente correlata alla dimensione collettiva della pianificazione didattica.

La Tab. 6 mostra le correlazioni tra gli asserti riferiti all'Autoefficacia didattica e i fattori del modello SFERA (Tab. 6).

Tutte le relazioni sono significative, a sottolineare la forte relazione tra la prestazione efficace del docente universitario e l'autoefficacia didattica, come sottolineato dalla letteratura sul tema. La prestazione efficace mostra relazioni significative con gli asserti riferiti alla consapevolezza del docente rispetto al suo agire, in particolare rispetto al riuscire a tenere lezioni efficaci anche in condizioni disagevoli.

I legami sono significativi anche con gli asserti riferiti alla capacità del docente di riuscire a rendere interessanti argomenti complessi e al giudizio positivo e all'apprezzamento degli studenti per la propria didattica. I fattori del modello SFERA sono legati positivamente anche alla capacità del do-

cente di saper variare la propria didattica, in relazione sia agli obiettivi che si è posto, sia in relazione alle caratteristiche degli studenti.

Tab. 6 - Correlazioni bivariate tra le dimensioni SFERA e item autoefficacia didattica

	S	**F**	**E**	**R**	**A**
Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagevoli che potrei trovare in aula	,19**	,15*	,17*	,18*	,27*
Ritengo che abitualmente gli studenti apprezzino la mia didattica e giudichino positivamente il mio corso	,21**	,25**	,20**	.31**	.32**
Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati	,30**	,42*	,28**	,37**	,42**
Sono in grado di variare la didattica in relazione alle caratteristiche degli studenti	,19**	,22**	,25**	,26**	,26**
Sono in grado di variare la didattica in relazione agli obiettivi che mi propongo	,31**	,33**	,36**	,37**	,36**
Cominciare un nuovo corso mi genera ansia	-,21**	-,29**	-,29**	-,20**	-,29**
Sono certo di avere le competenze disciplinari necessarie per insegnare in questo corso	,31**	,41**	,39**	,37**	,36**
Ritengo di avere una conoscenza della didattica adeguata per insegnare bene	,17*	,20**	,23**	,22**	,29**
Ritengo che la mia didattica consenta di far acquisire a quasi tutti gli studenti le competenze attese a un buon livello	,27**	,25**	,24**	,30**	,33**

Note: S = Sincronia, F = punti di Forza, E = Energia, R = Ritmo, A = Attivazione; $^{*}\,p < .05$, $^{**}\,p < .01$

Tutti i fattori del modello SFERA correlano con gli asserti riferiti alla consapevolezza delle proprie competenze e conoscenze disciplinari e didattiche, così come con la consapevolezza che la propria didattica consente di far acquisire agli studenti le competenze attese a un buon livello.

Infine l'asserto finalizzato a rilevare l'ansia che può generarsi nel docente quando inizia un nuovo corso presenta correlazioni significative e negative con tutti i fattori del modello SFERA. Questo dato sottolinea il ruolo protettivo dell'autoefficacia didattica e della attenzione alla propria prestazione nei confronti di dimensioni ansiogene che possono presentarsi nel momento in cui il docente si avvicina per la prima volta a un nuovo corso. Questo dato suggerisce l'importanza di prevedere percorsi di formazione che offrano la possibilità di arricchire le competenze didattiche e che si occupino di temi legati alla prestazione e all'efficacia nell'insegnamento, anche per i docenti neo-assunti o per coloro che per la prima volta si trovano a fronteggiare situazioni d'aula nuove e diverse (ad esempio grandi numeri di studenti, percorsi laboratoriali, …).

Conclusioni

I risultati correlazionali hanno mostrato legami significativi tra le diverse dimensioni del modello SFERA, rappresentazioni della didattica e della valutazione, indicatori di progettazione e autoefficacia didattica.

Emerge l'importanza di inserire all'interno dei percorsi formativi di *Faculty Development* moduli che si focalizzino sulla prestazione, sostenendo la autoriflessione dei docenti, come nel caso del percorso IRIDI.

La percezione di essere efficaci nella didattica è fondamentale per sostenere il docente nella sua pratica lavorativa quotidiana, anche nelle situazioni particolarmente complesse o a fronte di problematiche in aula o con gli studenti. L'analisi della prestazione del docente universitario è un tema complesso, talvolta affrontato partendo esclusivamente dalle opinioni degli studenti raccolte al termine di un corso (Bettinger, Long, 2004; Hoffmann, Oreopoulos, 2009; Wellein *et al.*, 2009). Occorre sempre più favorire nei docenti universitari l'autovalutazione e l'autoriflessione (MacMillan *et al.*, 2010) sulla propria prestazione e sulla pratica didattica e valutativa: questo potrà aiutare i docenti a monitorarsi e migliorarsi, in una logica di agire riflessivo e di miglioramento continuo (Schön, 1993; DeCosta *et al.*, 2016). Attraverso la riflessione e l'esplorazione di possibili soluzioni ai problemi che emergono si potrà arrivare a un miglioramento, sia della propria efficacia nella didattica e nella valutazione, sia dei processi di apprendimento e delle *performance* degli studenti e dell'istituzione (Hubball *et al.*, 2005; Wlodarsky, 2018), strettamente connessi alla qualità della didattica.

Infine, appare fondamentale sostenere la riflessione sul ruolo professionale del docente universitario, prestando attenzione alla molteplicità di ruoli che appartengono alla sua esperienza lavorativa, anche in termini identitari (Yang *et al.*, 2021). Occorre approfondire, non solo dal punto di vista teorico ma anche attraverso la ricerca sul campo, quali possono essere le caratteristiche personali e psicologiche da sostenere e incrementare per limitare le tensioni tra i diversi ruoli che gli accademici vivono (Kaasila *et al.*, 2021), in modo da favorire un equilibrio tra le diverse aree dell'agire professionale e della prestazione.

Riferimenti bibliografici

Annala J., Lindén J., Mäkinen M., Henriksson J. (2021), *Understanding academic agency in curriculum change in higher education*, «Teaching in Higher Education», pp. 1-18.

Bandura A. (ed.) (1995), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bandura A. (2000), *Exercise of human agency through collective efficacy*, «Current directions in psychological science», 9, 3, pp. 75-78.

Barbato G., Moscati R., Turri M. (2019), *Is the role of academics as teachers changing? An exploratory analysis in Italian universities*, «Tuning Journal for Higher Education», 6, 2, pp. 97-126.

Bennett S., Lockyer L., Agostinho S. (2018), *Towards sustainable technology-enhanced innovation in higher education: Advancing learning design by understanding and supporting teacher design practice*, «British Journal of Educational Technology», 49, 6, pp. 1014-1026.

Bettinger E., Long B.T. (2004), *Do college instructors matter? The effects of adjuncts and graduate assistants on students' interests and success*, National Bureau of Economic Research Working Paper No. W10370, www.nber.org/papers/w10370.

Biasi V., Domenici G., Patrizi N., Capobianco R. (2014), *Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente-SAED): adattamento e validazione in Italia*, «Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)», 10, pp. 485-509.

Blašková M., Blaško R., Kucharčíková A. (2014), *Competences and Competence Model of University Teachers*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 159, pp. 457-467.

Brown G.T. (2010), *The validity of examination essays in higher education: Issues and responses,* «Higher Education Quarterly», 64, 3, pp. 276-291.

Brown J., Kurzweil M. (2017), *Institutional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances*, Washington, American Council on Education.

Caprara G.V., Barbaranelli C., Borgogni L., Steca P. (2003), *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction,* «Journal of educational psychology», 95, 4, pp. 821-832.

Caprara G.V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P.S. (2006), *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*, «Journal of school psychology», 44, 6, pp. 473-490.

Chang T.S., Lin H.H., Song M.M. (2011), *University faculty members' perceptions of their teaching efficacy*, «Innovations in Education and Teaching International», 48, 1, pp. 49-60.

Chong W.H., Klassen R.M., Huan V.S., Wong I., Kates A.D. (2010), *The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools*, «The Journal of Educational Research», 103, 3, pp. 183-190.

Coggi C. (a cura di) (2019), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli.

Cortese C.G., Dolce V., Borla Cart V., D'Avino M., Vercelli G. (2017), "Caratteristiche psicometriche dello SFERA Test: primo studio su un campione di atleti", in Lo Presti A., Spagnoli P. (a cura di), *Associazione Italiana di Psicologia - XV Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia per le organizzazioni. Programma dei lavori e dei contributi presentati*, Caserta, Copynet digital studio, p. 91.

Cortese C.G., Dolce V. Borla Cart V., Loretoni I., Vercelli G. (2018), "Caratteristiche psicometriche dello SFERA Business Test: primo studio su un campione di manager", in Consiglio C., Callea A., Farnese M.L. (a cura di), *Associazione Italiana di Psicologia - XVI Congresso Nazionale della Sezione di Psicologia per le organizzazioni. Programma dei lavori e dei contributi presentati*, pp. 110-111.

Cortese C.G., Borla Cart V. (2019), "La prestazione del docente in aula: il modello SFERA", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 119-140.

Daumiller M., Dickhäuser O., Dresel M. (2019), *University instructors' achievement goals for teaching*, «Journal of Educational Psychology», 111, 1, pp. 131-148.

Daumiller M., Stupnisky R., Janke S. (2020), *Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions*, «International Journal of Educational Research», 99, 101502.

Daumiller M., Rinas R., Hein J., Janke S., Dickhäuser O., Dresel M. (2021), *Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality*, «Computers in Human Behavior», 118, 106677.

DeCosta M., Bergquist E., Holbeck R., Greenberger S. (2016), *A desire for growth: online full-time faculty's perceptions of evaluation processes*, «Journal of Educators Online», 13, 2, pp. 19-52.

Del Gobbo G. (2021), *Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access», 6, 1, pp. 5-24.

van Dijk E.E., van Tartwijk J., van der Schaaf M.F., Kluijtmans M. (2020), *What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education*, «Educational Research Review», 31, 100365.

Dolce V., Borla Cart V., Vercelli G., Cortese C.G. (2019), *SFERA test: preliminary validation with an athletes' sample*, Paper presented at the 19th Meeting of the European Association Work and Organizational Psychology, Torino.

Eagan K., Stolzenberg E.B., Lozano J.B., Aragon M.C., Suchard M.R., Hurtado S. (2014), *Undergraduate teaching faculty: The 2013-2014 HERI faculty survey*, Los Angeles, Higher Education Research Institute, UCLA.

Emanuel F., Cortese C.G. (2020), *La prestazione del docente in aula e i suoi legami con l'autoefficacia didattica e la valutazione*, «Form@re», 20, 1, pp. 172-186.

Fives H., Looney L. (2009), *College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy*, «International journal of Teaching and Learning in Higher education», 20, 2, pp. 182-191.

Fong C.J., Dillard J.B., Hatcher M. (2019a), *Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement*, «International Journal of Educational Research», 98, pp. 91-105.

Fong C.J., Gilmore J., Pinder-Grover T., Hatcher M. (2019b), *Examining the impact of four teaching development programmes for engineering teaching assistants*, «Journal of Further and Higher Education», 43, 3, pp. 363-380.
Gómez L.F., Valdés M.G. (2019), *The evaluation of teacher performance in Higher Education*, «Propósitos y Representaciones», 7, 2, pp. 479-515.
Han J., Perron B.E., Yin H., Liu Y. (2021), *Faculty stressors and their relations to teacher efficacy, engagement and teaching satisfaction*, «Higher Education Research & Development», 40, 2, pp. 247-262.
Hemmings B.C., Kay R., Sharp J., Taylor C. (2012), *A transnational comparison of lecturer self-efficacy*, «Journal of Further and Higher Education», 36, 3, pp. 291-307.
Hemmings B.C. (2015), *Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics*, «Issues in Educational Research», 25, 1, pp. 1-17.
Hoffmann F., Oreopoulos P. (2009), *Professor qualities and student achievement*, «The Review of Economics and Statistics», 91, 1, pp. 83-92.
Holzberger D., Philipp A., Kunter M. (2013), *How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis*, «Journal of educational psychology», 105, 3, pp. 774-786.
Hoy A.W., Hoy W.K., Davis H.A. (2009), "Teachers' self-efficacy beliefs", in Wenzel K.R., Wigfield A. (eds.), *Handbook of motivation at school*, Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 627-653.
Hubball H., Collins J., Pratt D. (2005), *Enhancing reflective teaching practices: Implications for faculty development programs*, «Canadian Journal of Higher Education», 35, 3, pp. 57-81.
Ismayilova K., Klassen R.M. (2019), *Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction*, «International Journal of Educational Research», 98, pp. 55-66.
Kaasila R., Lutovac S., Komulainen J., Maikkola M. (2021), *From fragmented toward relational academic teacher identity: The role of research-teaching nexus*, «Higher Education», 82, 3, pp. 583-598.
Kinman G., Jones F., Kinman R. (2006), *The well-being of the UK academy, 1998-2004*, «Quality in higher education», 12, 1, pp. 15-27.
Klassen R.M., Foster R.Y., Rajani S., Bowman C. (2009), *Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting*, «International Journal of Educational Research», 48, 6, pp. 381-394.
Klassen R.M., Tze V.M. (2014), *Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis*, «Educational research review», 12, pp. 59-76.
Kuntz A.M. (2012), *Reconsidering the workplace: Faculty perceptions of their work and working environments*, «Studies in Higher Education», 37, 7, pp. 769-782.
MacMillan M., Manarin K., Mitchell M. (2010), *Evaluating Teaching as a First Step to SoTL*, Paper presented at SoTL Commons Conference, Statesboro, GA.
Matos M.D.M., Iaochite R.T., Sharp J.G. (2021), *Lecturer self-efficacy beliefs: an integrative review and synthesis of relevant literature*, «Journal of Further and Higher Education», pp. 1-21.
Nie Y., Tan G.H., Liau A.K., Lau S., Chua B.L. (2013), *The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction*, «Educational Research for Policy and Practice», 12, 1, pp. 67-77.

Pianta R.C., Hamre B.K. (2009), *Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity*, «Educational researcher», 38, 2, pp. 109-119.
Prince M. (2004), *Does active learning work? A review of the research*, «Journal of engineering education», 93, 3, pp. 223-231.
Prosser M., Trigwell K. (2006), *Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory*, «British journal of educational psychology», 76, 2, pp. 405-419.
Reddy K.J., Menon K.R., Thattil A. (2018), *Academic stress and its sources among university students*, «Biomedical and Pharmacology Journal», 11, 1, pp. 531-537.
Sabagh Z., Hall N.C., Saroyan A. (2018), *Antecedents, correlates and consequences of faculty burnout*, «Educational Research», 60, 2, pp. 131-156.
Salimzadeh R., Hall N.C., Saroyan A. (2021), *Examining academics' strategies for coping with stress and emotions: A review of research*, «Frontiers in Education», 6, 660676.
Schön D.A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Edizioni Dedalo.
Sharp J.G., Hemmings B., Kay R., Callinan C. (2013), *An application of the revised 'Lecturer Self-Efficacy Questionnaire': An evidence-based route for initiating transformational change*, «Journal of Further and Higher Education», 37, 5, pp. 643-674.
Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. (2018), *Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types*, «Contemporary Educational Psychology», 53, pp. 15-26.
Usher E.L., Pajares F. (2008), *Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions*, «Review of educational research», 78, 4, pp. 751-796.
Vera M., Salanova M., Martín del Río B. (2011), *Self-efficacy among university faculty: how to develop an adjusted scale*, «Anales de psicología», 27, 3, pp. 800-807.
Vercelli G. (2006), *Vincere con la mente*, Firenze, Ponte alle Grazie.
Vercelli G. (2013), *L'intelligenza agonisti*ca, Firenze, Ponte alle Grazie.
Wellein M.G., Ragucci K.R., Lapointe, M. (2009), *A peer review process for classroom teaching*, «American Journal of Pharmaceutical Education», 73, 5, p. 79.
Wilkesmann U., Schmid, C.J. (2014), *Intrinsic and internalized modes of teaching motivation*, «Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship», 2, 1, pp. 6-27.
Winefield A.H., Boyd C., Saebel J., Pignata S. (2008), *Job stress in university staff: An Australian research study*, Bowen Hills, Australian Academic Press.
Wlodarsky R. (2018), *A structured model for reflective adult learning among university faculty*, «Journal of Higher Education Theory and Practice», 18, 5, pp. 98-111.

Yang S., Shu D., Yin H. (2021), *“Teaching, my passion; publishing, my pain”: unpacking academics’ professional identity tensions through the lens of emotional resilience*, «Higher Education», pp. 1-20.
Yin H., Han J., Perron B.E. (2020), *Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy*, «International Journal of Educational Research», 100, 101529.
Zee M., Koomen H.M. (2016), *Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research*, «Review of Educational research», 86, 4, pp. 981-1015.

2. Modalità e strumenti per la gestione della fase riflessiva nella progettazione a ritroso

di *Mario Castoldi*

La formazione dei docenti universitari connessa ai loro compiti di insegnamento prevede la trattazione di tematiche didattico-valutative. La progettazione a ritroso, modello progettuale elaborato da Grant Wiggins e Jay McTighe (2007a, 2007b), mette in comunicazione diretta i due momenti dell'insegnamento, la didattica e la valutazione, prevedendo un ribaltamento tra il momento formativo e il momento valutativo. Mentre il senso comune tende a considerare questi elementi nella sequenza lineare progettazione-azione-valutazione, nel modello dei due Autori statunitensi si parte da alcune domande valutative nella strutturazione di un percorso formativo per spostarsi successivamente sulle scelte didattiche: quali sono gli apprendimenti che voglio contribuire a sviluppare con il mio percorso? quali evidenze del loro apprendimento mi aspetto che gli allievi siano in grado di manifestare a conclusione del percorso?

In questo senso, il momento valutativo non rappresenta solo il punto di partenza di un percorso progettuale, ma tende ad essere valorizzato nella sua funzione formativa e di sviluppo del processo di apprendimento. La logica di controllo, tipica della valutazione *dell'*apprendimento, che concepisce il momento valutativo come un'occasione di accertamento e di rendicontazione dei risultati formativi degli studenti, tende a lasciare il posto ad una logica di sviluppo, sintetizzata nell'espressione valutazione *per* l'apprendimento, che assume il momento valutativo come un'opportunità per potenziare e consolidare l'esperienza apprenditiva.

Tale prospettiva rinvia all'impiego di modalità riflessive come strategie per rinforzare l'apprendimento dello studente nelle diverse fasi di strutturazione di un percorso formativo. Si tratta del tema che proveremo a sviluppare in questo capitolo, richiamando un progetto promosso dall'Università di Harvard che si muove proprio in questa direzione (Project Zero).

1. Comprensione profonda e approccio riflessivo

La progettazione a ritroso è orientata a promuovere nello studente una "comprensione profonda" intesa come capacità di comprendere il senso e trasferire i propri apprendimenti nei contesti di vita. Non si tratta di una comprensione apparente, finalizzata a rispondere ad un test, sostanzialmente ingenua (*naive*) e superficiale, bensì di una comprensione approfondita e raffinata (*sophisticated*), in grado di andare al di sotto della superficie e cogliere le sfumature di significato e le diverse potenzialità d'uso del sapere. Due termini inglesi che vengono richiamati dagli Autori sono *insight* (intuizione, penetrazione) e *wisdom* (saggezza, discernimento): entrambi aiutano a mettere in evidenza il campo semantico sotteso all'espressione "comprensione profonda".

In tale campo semantico si possono riconoscere le connessioni tra "comprensione profonda" e "competenza": in entrambi i casi siamo in presenza di un apprendimento durevole e stabile, per il quale il soggetto si è appropriato in profondità dei significati essenziali e delle potenzialità di un determinato contenuto di sapere ed è in grado di poterlo utilizzare con disinvoltura in differenti contesti di esercizio. Un indizio di queste connessioni riguarda le differenze tra il comportamento del "principiante" e quello dell'"esperto" che Wiggins e McTighe (2007a) richiamano per riconoscere il valore aggiunto di una comprensione profonda, un confronto spesso ripreso anche negli studi sulla competenza distinguendo tra soggetto "novizio" e "competente" (cfr. Le Boterf, 2008). In entrambi i casi la qualità dell'apprendimento si rileva nella padronanza con cui il soggetto affronta un determinato ambito di sapere, nella disinvoltura con cui sa maneggiarlo e impiegarlo in un determinato contesto d'uso in rapporto ai propri scopi.

La comprensione profonda si manifesta attraverso modalità differenti, in relazione alla specificità epistemologica dei diversi saperi disciplinari e alla peculiarità dei vari contesti formativi. Wiggins e McTighe propongono sei prospettive diverse con cui può manifestarsi una comprensione profonda:

- la comprensione come *spiegazione* intesa come "giustificazioni raffinate e appropriate e teorie che forniscono resoconti ben informati di eventi, azioni e idee": la comprensione non si manifesta semplicemente nel conoscere qualcosa, bensì nello spiegare attraverso evidenze e ragionamenti il perché e il come, nell'esprimere delle opinioni giustificate;
- la comprensione come *interpretazione* intesa come "interpretazioni, narrazioni e riformulazioni che forniscono significati": la comprensione si manifesta attraverso un paradigma narrativo, nel quale la elaborazione di una storia diventa un modo per dare senso ad una determinata esperienza;

- la comprensione come *applicazione* intesa come "capacità di usare le conoscenze efficacemente in nuove situazioni e in vari contesti": la comprensione si manifesta nell'essere in grado di usare le conoscenze in una determinata situazione;
- la comprensione come *cambiamento di prospettiva* inteso come "punti di vista critici, acuti ed espressione di un buon intuito e di una profonda penetrazione": la comprensione si manifesta nell'essere in grado di rappresentare una situazione o un problema da vari punti di vista;
- la comprensione come *empatia* intesa come "capacità di entrare nei sentimenti e nella visione del mondo di un'altra persona": la comprensione si manifesta nell'essere in grado di mettersi dal punto di vista di qualcun altro;
- la comprensione come *autoconoscenza* intesa come "discernimento che ci fa conoscere la nostra ignoranza personale e come i nostri schemi di pensiero e di azione pervadano, ma anche compromettano, la nostra comprensione"; la comprensione si manifesta attraverso il nostro modo di conoscere, l'essere in grado di cogliere i propri limiti e i propri errori.

Lo sviluppo di una comprensione profonda sollecita l'impiego intenzionale e sistematico di modalità riflessione come strategie di rinforzo dell'apprendimento. In una prospettiva socio-costruttivista l'apprendimento si caratterizza come "*una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne*" (Johnassen *et al.*, 1998, p. 26). La riflessione rappresenta un passaggio chiave nel processo apprenditivo, richiamando la centralità di alcune parole chiave: consapevolezza, documentazione, responsabilità, autonomia. La "consapevolezza" invita ad "andare oltre" l'esperienza di apprendimento e a promuovere una riflessione su di essa, in modo da sviluppare una piena coscienza da parte dell'allievo del suo lavoro; la promozione di un atteggiamento consapevole verso l'apprendimento non riguarda solo la fase ex-post, ovvero di rielaborazione del percorso, ma anche la fase ex-ante precedente all'apprendimento, attraverso una esplicitazione del senso e dei traguardi di un determinato itinerario, e la fase contestuale, attraverso una documentazione del percorso stesso. La documentazione rappresenta, appunto, la condizione per consentire allo studente la possibilità di ritornare sul proprio percorso, lo stimolo a tenere traccia dei propri pensieri e a registrare l'attività svolta.

La "responsabilità", presupposto dei processi riflessivi consiste in un atteggiamento più attivo da parte del soggetto in merito al proprio apprendimento, in modo da farsi carico di esso, dei propri successi e insuccessi; l'assunzione di responsabilità implica un problema di senso in rapporto al proprio apprendimento, richiede di comprendere perché valga la pena investire

le proprie energie in questo sforzo, e un problema di ruolo dello studente, sia nel processo di insegnamento/apprendimento che di valutazione. Da qui la relazione con l'autonomia dell'allievo nel processo di apprendimento, un processo che non può che essere progressivo ma richiede di essere curato e governato, non lasciato alla spontanea evoluzione del ragazzo/a; autonomia e responsabilità sono due condizioni che si richiamano reciprocamente e mettono in gioco il ruolo dell'autovalutazione, come dispositivo attraverso cui potenziarli reciprocamente.

Le strategie autovalutative rappresentano dunque uno dei dispostivi più potenti con cui sviluppare un approccio riflessivo, in quanto ne richiamano i significati essenziali. Soprattutto riguardano una fase dell'azione didattica, quella valutativa, in cui si evidenziano in modo più evidente quei problemi di deresponsabilizzazione, di separazione dei ruoli, di dipendenza che abbiamo evocato. Il punto fondamentale riguarda proprio il valorizzare la connessione tra insegnamento e valutazione, non pensarli come due fasi logicamente e cronologicamente separate, bensì assumere la seconda come uno degli strumenti più potenti per promuovere apprendimento. In questa prospettiva l'autovalutazione, qualunque siano le forme in cui si attua, rappresenta l'occasione per lo studente di riappropriarsi della propria esperienza di apprendimento, di farsi carico dei significati dei suoi risultati.

2. Una risorsa per riflettere sull'apprendimento: Project Zero

Il Project Zero è stato fondato dal filosofo Nelson Goodman alla Harvard Graduate School of Education nel 1967 con l'intento iniziale di studiare e migliorare l'educazione artistica. Goodman credeva che l'apprendimento delle arti dovesse essere studiato come un'attività cognitiva seria, ma scoprì che la conoscenza generale comunicabile sull'educazione artistica era pari a zero; ha quindi dato al progetto il nome "zero" poiché è da lì che è partito. Fin dall'inizio Project Zero ha assunto una visione cognitiva delle arti, considerando l'attività artistica come fondata su processi mentali come quelli attivati in altri ambiti disciplinari; i risultati di questa prima fase di lavoro sono raccolti in un rapporto finale per l'Ufficio dell'Istruzione degli Stati Uniti, preparato da Goodman, Perkins e Gardner, chiamato "Abilità di base necessarie per la comprensione e la creazione nelle arti" (1972).

Nel decennio successivo, i ricercatori del PZ hanno concentrato la loro attenzione principalmente sul lavoro empirico nell'area della psicologia cognitiva, con una continua enfasi sulle questioni artistiche. Tuttavia, PZ ha anche iniziato a esaminare questioni che andavano oltre le arti, a considerare questioni come la risoluzione dei problemi, il pensiero critico e l'organizzazione della mente. Da qui l'avvio di forme di collaborazione con scuole e reti

di scuole finalizzate a promuovere il pensiero creativo e critico, nella prospettiva gardneriana delle "intelligenze multiple". Nei decenni successivi si è assistito ad una internazionalizzazione del progetto attraverso la costituzione di partnership in molti paesi basate su alcuni interrogativi di fondo: in che modo le scuole possono creare l'accesso e personalizzare l'apprendimento per una diversità di studenti? In che modo gli studenti possono sviluppare abilità del 21° secolo come l'apprendimento permanente, il pensiero critico e la creatività? Come possono gli insegnanti riconoscere e sviluppare il pieno potenziale intellettuale di ogni bambino?

Nel contesto del Project Zero il framework *Visible Thinking* (Tishman *et al.,* 1995; Veenema, 1999; Ritchhart *et al.,* 2011) è un approccio all'insegnamento di abilità cognitive che mira a sviluppare negli studenti una sorta di 'inclinazione' verso alcune tipologie di pensiero (ad es., all'essere curiosi, aperti, organizzati) e ad approfondire la comprensione dell'argomento oggetto di studio. Alcuni principi chiave che caratterizzano il framework proposto si possono così sintetizzare:

- il *pensiero* non è solo legato alla dimensione cognitiva; il pensiero è disposizionale, distribuito e può essere reso 'visibile' attraverso pratiche particolari. Il termine "disposizionale" fa riferimento all'idea che tutti i processi di pensiero qualitativamente rilevanti implicano tre componenti: *abilità*, *attitudine* o *motivazione* e *vigilanza* (*alertness*); in quest'ultima componente è individuata quella particolare sensibilità che consente di riconoscere le occasioni in cui il pensiero di un certo tipo produrrebbe vantaggi. Il termine "distribuito" indica invece una conoscenza socialmente costruita tramite uno scambio tra individui, gruppi e strumenti/artefatti culturali;
- l'*apprendimento* è una conseguenza del pensiero (Perkins *et al.,* 1993); esso è intenzionale (*purposeful*), emotivo, abilitante, sociale e rappresentazionale (Krechevsky *et al*., 2012) ed è un processo che avviene nell'intero arco della vita;
- la *comprensione* fa riferimento al fatto di poter applicare quello che si conosce in situazioni nuove. La conoscenza e l'abilità in sé non significano comprensione. La comprensione è qualcosa che uno *fa* o *realizza* con ciò che *sa*, non tanto qualcosa che uno *possiede* come conoscenza*;* si tratta quindi di come un soggetto pensa con quello che sa, ad esempio attivando processi come la generalizzazione, l'identificazione di nuovi esempi, l'assunzione di molteplici prospettive o la rappresentazione di un'idea in molteplici modalità (Blythe, 1998);
- la *trattazione* (*coverage*) di tutti i contenuti è nemica della comprensione (Gardner, 1993). Al fine di sviluppare la comprensione, gli studenti necessitano di un tempo sufficientemente ampio da consentir loro la possibilità di trattare un dato argomento tenendo conto delle sue molteplici prospettive e sapendolo poi declinare in situazioni e

contesti diversi. Ciò significa inevitabilmente "essenzializzare" il curricolo così da garantire, quindi, la trattazione approfondita dei nuclei fondanti di una disciplina. Il grande passo che devono fare le scuole è quello di passare dalla copertura del programma all'ingaggio degli studenti nelle idee e nei concetti centrali delle discipline al fine di poter applicare quello che sanno (comprensione).

Come si può notare, il costrutto di "comprensione profonda" di Wiggins e Mc Tighe si innesta sulle premesse chiave che caratterizzano il Project Zero, puntando a svilupparne alcune implicazioni operative in chiave didattica attraverso la progettazione a ritroso.

3. Canovaccio progettuale e routine riflessive

Una strategia proposta dal Project Zero per rendere visibile il pensiero riguarda l'uso di routine riflessive, attraverso le quali promuovere negli studenti un pensiero disposizionale e distribuito. Proveremo a richiamare solo alcune delle routine proposte, provando a collegarle alle diverse fasi che caratterizzano lo sviluppo di un itinerario formativo secondo la progettazione a ritroso (cfr. Castoldi, 2017).

La mobilitazione attiva dell'apprendimento degli studenti attraverso una situazione problema da affrontare qualifica il canovaccio formativo di questo modello progettuale. Metaforicamente tale passaggio può essere associato alla partita in quanto, come avviene nell'attività sportiva, la manifestazione della competenza trova la sua espressione più piena proprio nel momento in cui si "scende in campo" e bisogna dimostrare il proprio valore (ovvero la propria competenza, sia a livello individuale che collettivo).

Per questa ragione uno step del canovaccio rappresentato nella Tav. 1 viene denominato "partita", in quanto rappresenta il momento in cui viene "risolta" la situazione problema, o meglio si è chiamati a manifestare la competenza attraverso la realizzazione del prodotto attraverso cui fornire una risposta alle domande di ricerca da cui aveva preso le mosse il percorso.

Rimanendo all'interno della metafora sportiva, la partita è preceduta dall'allenamento, ovvero da quell'insieme di attività ed esperienze che dovrebbero "preparare" la partita; fuor di metafora la fase di "allenamento" si caratterizza per sviluppare l'insieme delle dimensioni implicate nella competenza: le risorse conoscitive, quindi le conoscenze e le abilità che devono essere acquisite per sviluppare una data competenza; i processi cognitivi e operativi attraverso cui mobilitare efficacemente le proprie risorse in funzione del compito da affrontare (messa a fuoco del compito, strategie di azione, autoregolazione); le disposizioni ad agire necessarie per utilizzare al meglio le proprie risorse nel contesto d'azione.

Tav. 1 - Canovaccio progettuale

CONDIVISIONE DI SENSO
Come motivare gli allievi al percorso formativo?

ALLENAMENTO
Come promuovere lo sviluppo della competenza focus?

PARTITA
Come affrontare la situazione problema?

RIFLESSIONE
Quali occasioni di riflessione sul processo e sui prodotti?

Proprio la molteplicità degli apprendimenti che necessitano di essere sviluppati, sia attraverso attività di esercizio e rinforzo, sia attraverso attività volte a mettere in gioco le proprie risorse in situazioni più o meno complesse (proprio come avviene nell'allenamento sportivo), dà ragione della necessità di impiegare una pluralità di metodologie e di situazioni didattiche nella fase di allenamento, che si qualifica inevitabilmente come il momento "chiave" del lavoro formativo. Ciascuna attività didattica può trovare il suo spazio in questa fase del percorso, da quelle più basilari di trasmissione dei contenuti e di rinforzo degli automatismi di base a quelle orientate a sviluppare la capacità di utilizzare le proprie risorse e di cogliere il senso della propria azione, da quelle centrate sul "che cosa apprendere" a quelle centrate sul "come" apprendere.

Accanto ai due momenti chiave dell'allenamento e della partita, possiamo riconoscere due altri passaggi che caratterizzano il canovaccio didattico proposto: la condivisione di senso, come occasione per rendere visibili i significati del percorso formativo proposto, ovviamente in forme adeguate all'età degli studenti, e motivarli al percorso stesso puntando a suscitare il loro interesse e a coinvolgerli nel lavoro formativo; la riflessione, come occasione per rileggere il proprio lavoro formativo e i suoi risultati e riconoscerne le potenzialità e i limiti, le acquisizioni sviluppate e i miglioramenti ancora da fare. Si tratta di due fasi che, più che collocarsi in un momento cronologicamente preciso, attraversano l'intero percorso formativo, sebbene tendano anche a richiamare le mosse di apertura e di chiusura dell'UdA; per questo motivo nella Tav. 1 sono state collocate trasversalmente, a rappresentare la loro attuazione lungo l'intero percorso formativo.

La fase riflessiva, in particolare, richiama l'impiego delle routine proposte nell'ambito del Project Zero. Per sottolinearne il carattere trasversale proveremo a riprendere, proprio dal progetto citato, quattro esempi di routine, che possono rappresentare risorse utili per la gestione delle quattro fasi del canovaccio formativo rappresentato nella Tav. 1:

- la routine “Pensa, chiediti, esplora” per quanto riguarda la fase di Condivisione di senso;
- la routine “Punti cardinali” per quanto riguarda la fase di Allenamento;
- la routine “Tiro alla fune” per quanto riguarda la fase di Partita;
- la routine “Connetti, amplia e vai oltre” per quanto riguarda la fase di Riflessione.

La routine “Pensa, chiediti, esplora” ha lo scopo di richiamare le conoscenze pregresse, stimolare la curiosità e porre le basi per una ricerca più approfondita. Si fonda sulle seguenti domande:

- Cosa pensi di sapere su questo argomento?
- Quali domande o perplessità avete?
- Come potete esplorare ulteriormente questo argomento?

È consigliabile iniziare lasciando agli studenti un po’ di tempo per riflettere sull’argomento oggetto di discussione. Successivamente si può stimolare un brainstorming di idee attraverso le tre domande chiave (le prime due possono anche essere proposte insieme), attraverso un primo passaggio individuale seguito da una condivisione delle risposte nel gruppo. Può essere utile pensare a ciò che rende interessante una domanda e poi discutere le strategie per esplorarla in modo approfondito.

È normale per gli studenti avere in fase iniziale idee sbagliate o misconcezioni su un argomento: da qui occorre partire in modo da tenere in considerazione tutte le possibili idee. In un primo momento gli studenti possono elencare idee e domande apparentemente semplicistiche; a partire da esse è opportuno invitare gli studenti a pensare a cose che siano veramente stimolanti o interessanti per loro. È importante documentare tutte le risposte emerse, attraverso l’impiego di post-it o cartelloni o di risorse multimediali.

La routine “Punti cardinali” ha lo scopo di aiutare gli studenti ad approfondire ed analizzare criticamente un’idea o una proposta. Si fonda su un acronimo che richiama i quattro punti cardinali:

E = Entusiasmo. Che cosa ti entusiasma dell’idea o della proposta? Quali sono i vantaggi?

O = Ombre. Che cosa ti preoccupa della proposta? Quali sono le ombre?

N = Necessità. Che cosa hai necessità di sapere o scoprire rispetto all’idea o alla proposta? Quali informazioni ulteriori ti aiuterebbero ad essere più obiettivo nella tua valutazione?

S = Suggerimenti. Qual è la tua posizione o opinione attuale sull’idea o sulla proposizione? Cosa potrebbe essere il tuo prossimo passo nel giudicare questa idea o proposizione?

È utile gestire questa routine collettivamente con l’intero gruppo di studenti, raccogliendo le risposte in modo che siano visibili a tutti, in modo da

consentire agli studenti di costruire le proprie convinzioni a partire anche dalle idee degli altri. Generalmente è più semplice iniziare con gli aspetti positivi (E) e poi continuare con i punti legati alle preoccupazioni (O) e alle necessità di ulteriori approfondimenti (N). Per ultimo i suggerimenti (S), che potrebbero essere richiesti anche in forma individuale, prima di condividerli.

La routine "Tiro alla fune" ha lo scopo di esplorare la complessità dei dilemmi e di apprezzare la complessità di situazioni o argomenti che ad un primo sguardo possono apparire come superficiali o polarizzate su posizioni opposte e inconciliabili. I passaggi chiave sono così sintetizzabili:

- presentazione del dilemma;
- identificazione delle ragioni che giustificano ciascun polo del dilemma;
- invito ai singoli studenti a cambiare punto di vista e a pensare alle ragioni a favore dell'altro polo del dilemma;
- invito ad approfondire il tema attraverso domande del tipo "Cosa succede se …?";
- richiesta agli studenti di riflettere sull'attività svolta attraverso interrogativi del tipo: quali nuove idee loro hanno sul dilemma? si sentono ancora allo stesso modo? sono fermi sulle loro posizioni oppure hanno cambiato idea?

È importante prestare attenzione ad evidenziare le interconnessioni e i collegamenti fra le varie idee e posizioni.

La routine "Connetti, amplia, vai oltre" ha lo scopo di aiutare gli studenti a creare connessioni tra nuove idee e conoscenze pregresse, incoraggiandoli a fare il punto sulle domande, le perplessità e le difficoltà che emergono mentre riflettono su ciò che stanno imparando. Si base sulle seguenti domande chiave:

- Connetti: come sono presentate le idee e le informazioni connesse a quelle che già conoscevi?
- Amplia: quali nuove idee hai ricevuto che hanno ampliato i tuoi orizzonti e spinto il tuo pensiero in nuove direzioni?
- Vai oltre: che cosa vorresti ancora approfondire o chiarire meglio? quali domande, curiosità o perplessità hai ora?

Questa routine può essere realizzata attraverso un lavoro individuale, in piccoli gruppi o dell'intero gruppo; è fondamentale documentare e rendere visibili le idee degli studenti, affrontando in successione i tre passaggi proposti e prevedendo per ciascuno di essi una condivisione dei vari contributi, eventualmente aggiornata ed arricchita in base allo sviluppo del lavoro.

Conclusioni

Le routine riflessive proposte nel Project Zero, di cui abbiamo fornito qualche esempio, rappresentano strumenti potenti per sollecitare una comprensione profonda da parte degli studenti, invitandoli a porsi ad un livello "meta" rispetto alla loro esperienza di apprendimento. Il termine "routine" richiama la finalità di queste strategie formative, ovvero promuovere l'interiorizzazione di procedure e modalità riflessive, attraverso il loro uso regolare e continuo fino, appunto, a diventare processi semi-automatici.

Il momento valutativo, inteso in senso lato come attività riflessiva esercitata sull'esperienza di apprendimento, si conferma una efficace opportunità formativa; nella prospettiva di una valutazione *per* l'apprendimento, ovvero come occasione di rileggere l'esperienza apprenditiva singolarmente, insieme agli altri studenti, con il supporto dell'insegnante.

Riferimenti bibliografici

Blythe T. (1998), *The Teaching for Understanding Guide*, San Francisco, Jossey-Bass, Inc. Publishers.

Castoldi M. (2017), *Costruire unità di apprendimento,* Roma, Carocci.

Gardner H. (1993), *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Milano, Feltrinelli.

Goodman N., Perkins D., Gardner H. (1972), *Basic Abilities Required for Understanding and Creation in the Arts: Final Report,* Cambridge, Harvard University.

Jonassen D.H., Peck K.L., Wilson B.G. (1998), *Learning with technology: a constructivist perspective,* Hoboken, Prentice Hall.

Krechevsky M. (2012), *Changing our Skin: Creating Collective Knowledge in American Classrooms*, «The New Educator», 8, 1, pp. 12-37.

Le Boterf G. (2008), *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida.

Perkins D.N., Goodrich H., Tishman S., Owen J.M. (1993), *Thinking Connections: Learning to Think and Thinking to Learn*, Boston, Addison-Wesley.

Ritchhart R., Church M., Morrison K. (2011), *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, Jossey-Bass Inc Pub.

Tishman S., Perkins D.N., Jay E. (1995), *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking*, New York, Pearson College Div.

Veenema L. (1999), *The Project Zero Classroom Views on Understanding*, Cambridge Mass., Harvard Univ Graduate School of Education.

Wiggins G., McTighe J. (2007a), *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.

Wiggins G., McTighe J. (2007b), *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*, Roma, LAS.

3. Accessibilità e inclusione nei piani strategici degli Atenei. Indirizzi e prospettive

di *Marisa Pavone*

Incrementare la qualità inclusiva degli Atenei è parte fondamentale della mission accademica. Non può dunque mancare nei percorsi di formazione alla didattica e alla valutazione in università una sezione dedicata alle strategie inclusive. Sono presentate di seguito le istanze di inclusione, i modelli teorici attuali, gli strumenti e il ruolo della ricerca.

1. Munirsi di un navigatore efficace

Nel rapporto formativo tra l'istituzione universitaria e gli studenti con esperienze di disabilità e disturbi di apprendimento si osservano, nel nostro secolo, evoluzioni discontinue, anche incalzanti, su molteplici aspetti. La ricerca scientifica, le raccomandazioni internazionali e le buone pratiche in atto confermano che la qualità inclusiva degli Atenei si misura in buona parte sulla loro capacità di trasformarsi, nell'ottica dell'accessibilità - non solo di spazi e infrastrutture - altresì della progettualità, della comunicazione, della didattica, della fruibilità dei corsi e dei supporti tecnologici informatici e multimediali. Questo per rispondere alle esigenze di tutta la popolazione studentesca, senza dovere identificare nessuno come "speciale", per poter garantire tutele (Pace *et al.*, 2018).

Il cambiamento sollecitato dall'impatto con le *disabilities* può promuovere innovazione migliorativa per tutta la comunità accademica. Da un lato, la qualificazione dell'offerta formativa indotta dalla sfida delle diversità - in termini di maggiore efficacia e adeguatezza delle scelte (normative, programmatiche, curricolari, organizzative, didattico-metodologiche, strumentali, valutative) - sollecita maggiori aperture prospettiche, impegno e risultati; ad esempio favorendo l'incremento degli immatricolati e dei laureati con disabilità, la riduzione dei tempi di conseguimento della laurea, la diminuzione dei *drop-out*, la crescita degli accessi ai corsi di terzo livello, il miglioramento del ben essere e della soddisfazione degli studenti e del personale.

Dall'altro, una buona inclusione può esprimersi come capacità di implementare/consolidare presso tutti gli studenti – soprattutto quelli con esigenze complesse – competenze orientate a gestire aspettative/potenzialità/vincoli personali, riguardo a traiettorie adulte di vita indipendente, corroborate da capacità di interfacciarsi con il mondo del lavoro e con esperienze di cittadinanza attiva (ONU, 2006; Ebersold, 2018).

Nella convinzione che ciò che va bene per le persone con bisogni formativi complessi è in grado di migliorare l'efficacia e l'efficienza per tutti (Craddock *et al.*, 2018), diversi Atenei in Italia e all'estero - fra questi l'Università di Torino - hanno inserito l'inclusione e l'accessibilità fra gli obiettivi strategici per i prossimi anni. Questa scelta di campo ha ancoraggio culturale nel *framework* "sociale" della disabilità, i cui primi sostenitori l'hanno considerata un costrutto culturalmente indotto, «una costruzione ideologica collegata all'ideologia organica dell'individualismo» e alla medicalizzazione del «corpo fallato» (Oliver, 1990, p. 58).

Molto lontano - teoricamente e praticamente - dai toni rivendicativi degli ispiratori, il paradigma sociale ha trovato nuova paternità e interpretazione nel modello dello *Universal Design*, la cui ideazione può essere fatta risalire all'architetto, *designer* di prodotti ed educatore nordamericano, disabile fisico, Ronald Mace. Nella transizione tra gli anni '70-'80 egli la descrive come progettazione di ambienti artificiali, prodotti e servizi, tali da essere fruibili nella misura massima possibile da tutti, indipendentemente dall'età, dalle capacità e/o dalla condizione personale o sociale. L'UD riprende i concetti antecedenti di *barrier-free*, il movimento più ampio dell'accessibilità e l'espansione dell'impiego delle tecnologie adattive e assistive. Possiamo considerarlo una filosofia che ha avuto le prime applicazioni nell'ambito dell'urbanistica e dell'edilizia, per poi lanciare sfide ad altri contesti, fra cui gli ambienti formativi scolastici e universitari. Nel nostro secolo, si è intensificata e ampliata la ricerca teorica ed empirica sull'argomento (ricordiamo in particolare la serie di Conferenze internazionali sullo *Universal Design* per una società più sostenibile e più giusta, giunte alla VI edizione nel 2022[1]). Il modello si propone come approccio "a tutto sistema", in grado di fornire il quadro teorico, processuale e operativo per generare, dal centro dell'istituzione verso la periferia, una trasformazione in ottica ecologica, che si focalizza sulla persona e sul suo sviluppo e ne valorizza *ab origine* la diversità.

[1] UD2012 organizzato dal Delta Centre di Oslo (www.ud2012.no/); UD2014 organizzato dalla Lund University (Sweden) - (http://ud2014.se/); UD2016 organizzato dalla University of York (UK) (https://ud2016.uk/); UDHEIT2018 co-organizzato dal *Centre for Excellence in Universal Design di Dublino* e dall'*Institute of Technology Blanchardstown* (www.udheit2018.com/); UD2021 organizzato dalla *Aalto University* di Helsinki (https://ud2021.aalto.fi/); UD2022 co-organizzato dall'Università di Brescia, dall'Università di Trieste e dall'Università *Ca' Foscari* di Venezia, si terrà a Brescia dal 7 al 9 settembre 2022 (https://ud2022.unibs.it/).

Attraverso una rappresentazione grafica piramidale del contesto, si osserva che, alla base più ampia, vi sono coloro che possono accedere direttamente a tutti i servizi e dispositivi; al di sopra, vi è una coorte che necessita di una qualche forma di adattamento per l'accesso (ad esempio, tempo supplementare); al di sopra ancora, c'è una sezione più piccola, di coloro che hanno bisogno di tecnologie assistive per potersi integrare (es. *display* supplementare o *software* specifico per persone ipovedenti, tastiera espansa per persone con disabilità motorie, sottotitolazione per ipo-udenti, ecc.); al vertice della piramide ci sono quelli che possono accedere a servizi e dispositivi solo con l'assistenza di un'altra persona. L'UD si propone come paradigma "a taglia unica", che cerca di spingere il più alto possibile il confine tra coloro "che possono usare tutto e coloro che hanno bisogno di varie forme di adattamento" (Craddock, McNutt, 2017).

Soprattutto nell'ultimo ventennio, grazie alle politiche universitarie e governative occidentali in direzione antidiscriminatoria - sollecitate da autorevoli organismi internazionali (ricordiamo l'Agenda ONU per il 2030, *Sustenaible Development goals*; in specifico l'obiettivo n. 4: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"; inoltre, la Commissione Europea: *Obiettivi di sviluppo sostenibile* per il 2030) - nell'istruzione superiore si è sviluppato un apparato di sistemi di sostegno all'inclusione degli studenti con bisogni formativi speciali che, tra gli effetti positivi, ha portato al loro incremento (Wagner *et al.*, 2005). Tuttavia, l'attuazione di percorsi di accessibilità e integrazione, pur continua, non è estranea a ostacoli processuali e ancora non procede in modo sistematico. Lo testimoniano i *report* sempre più rigorosi e raffinati condotti da istituzioni e ricercatori, che confermano la fragilità dei percorsi universitari dei giovani con disabilità e la precarietà della loro transizione dalla formazione al lavoro (ANED, 2018; EUROSTAT, 2021; AGCAS, 2021; Riddell, Weedon, 2018).

A fine anni Novanta, l'*Universal Design* ha trovato eco nel mondo scolastico e accademico - con i dovuti adattamenti pedagogico-didattici e tecnologici - attraverso la declinazione *Universal Design for Learning* (UDL), un progetto originariamente elaborato da alcuni ricercatori nordamericani del *Centre for Applied Special Technology* (CAST).

La ricerca più recente sostiene che la prospettiva UDL può dare impulso al rinnovamento trasformativo dell'intero sistema universitario, nell'ottica dell'accessibilità e dell'inclusione, su molteplici aspetti - strutturale, educativo, comunicativo, culturale, rappresentativo e sociale - e su diversi piani.

Questo può valere anzitutto a livello "macro" - politiche, atti regolamentari, aspetti progettuali di insieme, scelte strutturali e infrastrutturali, standard di esito, accordi quadro con il territorio -, così che le scelte di indirizzo centrali mettano a disposizione un'impalcatura su cui articolare l'operatività dei comparti interni, nonché le pratiche di insegnamento/apprendimento e di valutazione (Craddock, McNutt, 2021). La tesi è che quanto più si consolidano,

nell'istituzione, una visione e una piattaforma di solido *management* dell'inclusione - impostato su presidi flessibili e adattabili "a monte" a un pubblico differenziato - tanto meno si dovrà ricorrere a interventi "dedicati" e speciali per particolari fasce di studenti, in un'ottica categoriale, residuale e difettologica.

2. L'UDL come agente di trasformazione dell'offerta formativa universitaria

Oltre che sul piano "macro", la prospettiva UDL può essere adottata per stimolare il cambiamento a livello di "meso-sistema" universitario, cioè nei comparti interni e nei contatti intercompartimentali e con gli ambienti esterni; ad esempio: il Campus, i Curricula, i Dipartimenti e i rapporti interdipartimentali, tra i Corsi di Studi e tra gli Uffici e le Direzioni; oltre che nell'interfaccia tra università e istituzioni scolastiche, enti territoriali e mondo del lavoro.

Al livello "medio", il focus è su tutte quelle dimensioni e risorse di contesto che intervengono a tessere la trama reticolare dell'offerta formativa - connotandola in direzione accessibile e inclusiva - e, di conseguenza, possono contribuire a dare corpo all'identità dell'istituzione universitaria come comunità educante in cammino. Fra i nodi strategici a supporto delle carriere e del successo accademico degli studenti con esigenze complesse, come sappiamo, le due polarità fondamentali sono i docenti - in particolare i loro atteggiamenti e la gestione della didattica, anche in relazione al possesso (o alla mancanza) di conoscenze sulle disabilità (Lombardi *et al.*, 2015; Valenti, 2018) - e la funzionalità dei Centri di erogazione dei servizi.

Con l'intento di disseminare tra i docenti sensibilizzazione, omogeneità di comportamenti e stimoli all'innovazione nella didattica, il mondo universitario italiano ha condiviso apposite linee guida, con indicazioni di base per predisporre presidi idonei e omogenei, ispirati ai principi di accoglienza, partecipazione e inclusione, al fine di garantire pari opportunità di formazione, di studio e di ricerca, promuovendo nel contempo il coinvolgimento della comunità accademica sui temi della diversità (*Conferenza dei Delegati dei Rettori per disabilità e DSA* - CNUDD, 2014[2]).

In aggiunta, diversi Atenei - fra cui l'Università di Torino - hanno elaborato proprie "Linee Guida" integrative, che forniscono un *know how* snello e di facile accessibilità, di supporto per misurarsi con gli studenti con disabilità/DSA; le indicazioni spaziano dagli indirizzi di progettazione universale

[2] *Conferenza dei Delegati dei Rettori per disabilità e DSA* – CNUDD (2014), "Linee Guida", consultabili all'indirizzo: https://www2.crui.it/crui/cnudd/Llinee_guida_CNUDD/LINEE_GUIDA_CNUDD_2014.pdf.

e accessibile, alle caratteristiche degli studenti con difficoltà, alla progettazione del Corso, all'iter di accoglienza, allo svolgimento dell'insegnamento (con suggerimenti pratici e organizzativi per una didattica inclusiva: strumenti di compensazione e misure dispensative, adattamento dei contenuti, preparazione del materiale didattico), agli esami, alla tesi[3].

L'altro nodo di rete strategico sono i Centri di risorse e servizi di Ateneo, oggi sollecitati a rinnovare la loro funzionalità, divenendo punti di riferimento per consulenze, raccolta dati, orientamento, supporto alla elaborazione di piani di studio personalizzati per docenti e studenti (Medeghini *et al.*, 2013).

Oltre che all'adeguatezza della didattica e alla disponibilità di servizi, un passo avanti verso la facilitazione allo studio universitario, per gli studenti con particolari disabilità, è favorito dalla disponibilità di libri e documenti in formato accessibile, qualora ci siano impedimenti a leggere i libri a stampa (ipovedenti, non vedenti, dislessici). Si tratta di una questione di attualità nel nostro paese, fra gli ultimi in Europa ad avere ratificato il trattato di Marrakech[4]. Finalmente anche le università, una volta accreditate al Ministero della Cultura, sono autorizzate a "trasformare" i libri in loro possesso in formato accessibile, su richiesta degli studenti con esigenze speciali. A ciò si aggiunge la possibilità di scambiare tali testi digitalizzati con altre Università o biblioteche.

Fra i fattori facilitanti il successo e l'inclusione universitari per i giovani con bisogni particolari, la letteratura riconosce come condizioni protettive e predittive di buoni risultati gli aiuti informali offerti dalle reti amicali (Fleming *et al.*, 2017; Bellacicco, 2018). A conferma, sono gli aspetti rilevati come carenti durante l'anno e mezzo di *lockdown*, causato dalla pandemia Covid-19, che hanno avuto un impatto critico sia sui risultati, sia sul senso di appartenenza alla comunità accademica per tutta la popolazione studentesca (Monteduro, 2021).

Nell'ottica di valorizzare i legami sociali, il coinvolgimento e i vissuti di appartenenza tra tutti gli studenti – con e senza esperienze di disabilità – alcuni Atenei hanno avviato progetti di sensibilizzazione/formazione rivolti a coloro che volontariamente si rendono disponibili a sostenere nello studio i compagni in difficoltà, nel ruolo di tutor alla pari. Fra i contenuti del modulo formativo multimediale, obbligatorio, organizzato dall'Università di Torino sono previsti, ad esempio: compiti del tutor, caratteristiche degli studenti da

[3] Università degli Studi di Torino (2020), "Studenti e Studentesse con DSA e Disabilità. Linee Guida per Docenti", consultabili all'indirizzo: https://drive.google.com/file/d/12Bqc3paAmiSNDPZ8X8lArZ26-4hLd_32/view.

[4] Il Trattato di Marrakech, sottoscritto nel 2013 da 51 paesi, intende favorire l'accesso alle opere pubblicate a stampa - attraverso la conversione in formato digitale - per persone con problemi di vista e lettura. L'accordo è stato sottoscritto dall'Italia nel 2019, con la Legge 3 maggio 2019 n. 37, art. 15 e reso applicativo con il DPCM del 6 luglio 2020.

accompagnare, suggerimenti pratici per il supporto allo studio, ruolo motivazionale e di facilitatore dei processi di apprendimento[5].

Le declinazioni virtuose dell'UDL pongono in evidenza l'attivazione nel contesto accademico di reti interattive interne, in modo da ampliare il coinvolgimento e la corresponsabilizzazione degli attori, nonché la capillarizzazione delle azioni integrative. In particolare, accanto al Delegato del Rettore per la disabilità e i DSA - figura prevista dalla legislazione italiana come consulente politico e supervisore centrale - è auspicabile l'implementazione di una struttura reticolare su vari livelli (commissioni, docenti referenti di Dipartimento, di Corsi di Studio e/ o di sedi decentrate, contatti tra comparti convergenti su competenze affini), cui affidare incarichi di ideazione, monitoraggio e coordinamento dei processi inclusivi di settore (Bencini *et al.*, 2021).

Uno snodo strategico, rispetto al quale occorre migliorare le prassi - o più realisticamente è ineludibile avviarle - è la transizione longitudinale in ingresso e in uscita: dalla scuola secondaria superiore all'università e dall'università al mondo del lavoro. In entrambe le fasi, che arricchiscono di significato e contribuiscono a finalizzare l'esperienza accademica, soprattutto per i giovani con bisogni complessi, il processo si rivela più fragile di quanto non accada ai compagni tipici. Troppo spesso sembra affidato ai supporti informali - famiglie, coetanei, "passa parola" - più che a quelli istituzionali e professionali.

Diversi Atenei hanno avviato progetti orientati a disegnare, in contesti di discontinuità inter-istituzionale, uno spazio/tempo progettuale, organizzativo, formativo, cognitivo e metacognitivo, relazionale, finalizzato a sostenere il "cambio di passo nel passaggio", in entrambe le direzioni.

Alcune università hanno privilegiato l'elaborazione di buone pratiche nella fase di accompagnamento all'ingresso, seguendo gli studenti dal momento della scelta dell'indirizzo di studi più adeguato, fino all'ambientamento nel mondo accademico e all'elaborazione del primo piano di studi personalizzato (Pavone, 2013).

Altri Atenei si sono concentrati sulla fase di avviamento al mondo produttivo, nella convinzione che il lavoro è una componente fondamentale per la qualità del progetto di vita individuale, per le persone con e senza *disabilities*, anche nella misura in cui riesce a contrastare forme di de-umanizzazione, di emarginazione e di sfruttamento, che costituiscono il processo erosivo delle energie psico-sociali e dei livelli di salute (Bellacicco, Pavone, 2020; Nolan, Gleeson, 2017). La progettualità si dispiega su diversi possibili fronti. Da un lato, nella cura delle azioni formative interne, di responsabilità diretta delle università; ad esempio, la valorizzazione di *soft skills* trasversali e la formazione alla padronanza di prerequisiti adeguati alle istanze del

[5] Università degli Studi di Torino, *Come essere un buon Tutor. Corso di formazione per Tutor alla pari di Studenti e Studentesse con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento*, la versione e-book è consultabile al link: www.epubeditor.it/ebook2/?static=216105.

mondo del lavoro. Dall'altro, nel privilegiare i contatti con i Centri territoriali per l'impiego e con il mondo delle imprese pubbliche, private e del terzo settore (Formiconi, 2018).

3. Dotarsi di un equipaggiamento ricco e flessibile

Nell'ottica dell'*Universal Design for Learning*, l'implementazione di un'impostazione di sistema e di articolazioni infrastrutturali in rete - improntate all'accessibilità e all'inclusione - è in grado di offrire all'attività d'aula indirizzi, stimoli e risorse contestuali coerenti. In effetti, il piano "micro" dell'offerta didattica, nel quale lo studente può essere più direttamente sia il destinatario sia il contributore del suo percorso di studi, è quello in cui si è concentrata l'indagine scientifica. In sintonia con l'impianto generale, vi è la convinzione che il miglioramento dell'offerta didattica per la generalità degli studenti passi attraverso impieghi innovativi della tecnologia multimediale e degli esiti della ricerca contemporanea nel campo delle neuroscienze cognitive, che danno conto della "diversità" come categoria trasversale nei processi di acquisizione della conoscenza, appartenente anche a coloro che superficialmente sembrano avere molto in comune (Rose, Meyer, 2002). Nel "micro-sistema" aula - dove si giocano la didattica del quotidiano, le scelte metodologiche e tecnologiche, le dinamiche tra docente, studente/studenti, figure di supporto e i processi valutativi - molte delle risorse e degli adattamenti necessari per gli studenti con bisogni speciali possono essere progettati con vantaggio per tutto il gruppo (Craddock, McNutt, 2021).

Sul piano didattico-metodologico, l'UDL si basa su tre principi essenziali che la professionalità docente, per prassi consolidata, è tenuta a curare durante il processo di insegnamento-apprendimento: flessibilità e molteplicità nella presentazione dei contenuti (*che cosa* apprendere), nei mezzi di azione e di espressione (*come* apprendere), nel coinvolgimento motivazionale e nelle forme di aggregazione degli studenti (*perché* apprendere). Nell'ultimo decennio, il CAST ha sviluppato e periodicamente rimesso a punto "linee guida" per aiutare il corpo insegnante ad affrontare la sfida di rendere tutti gli studenti "propositivi e motivati, pieni di risorse e competenti, strategici e orientati agli obiettivi" (2011, 2014, 2018). Il dispiego di apparati tecnologici multimediali e multimodali di supporto, anziché essere ridotto a una mera tecnologia assistiva, piuttosto rende disponibile una varietà di strumenti di *scaffolding* adattabili ai diversi stili di pensiero e di apprendimento (Meyer *et al.*, 2014).

Dobbiamo riconoscere che l'emergenza sanitaria, perdurante da molti mesi negli ambienti scolastici di tutti i paesi, ha provocato un impatto senza precedenti anche nel contesto universitario, sulle pratiche di insegnamento-apprendimento, oltre che sul *management* di sistema. La formazione superiore è stata sottoposta a uno *stress test* radicale e inatteso perché, con non

poche difficoltà di adattamento, tutti i corsi e gli esami hanno dovuto essere repentinamente trasferiti sulla didattica a distanza. Di conseguenza, ci si è trovati a sostenere impegni su diversi fronti: investimenti, messa a disposizione di infrastrutture ICT per l'apprendimento in remoto, funzionalità delle tecnologie e delle piattaforme comunicative, trasformazione della didattica, formazione dei docenti, del personale e degli studenti all'uso dei nuovi media.

Numerose indagini internazionali, condotte in questi mesi nei contesti universitari, hanno messo in luce le potenzialità e le criticità indotte dal cambiamento della didattica: dal modello in presenza verso la DAD. Sono emerse valutazioni positive sull'espansione dell'impiego delle TIC - per il potenziale multimodale e multimediale incorporato -, con particolare riferimento, ad esempio a: utilizzo delle audio-videoregistrazioni delle attività didattiche, maggiore disponibilità di materiale vario e flessibile digitalizzato, sottotitolazione, disponibilità di tutor specializzati a distanza (soprattutto interpreti LIS) (Bencini *et al.*, 2021).

L'esperienza prolungata della didattica online lascia in eredità un patrimonio fecondo e una base di confronto, nella prospettiva di un'auspicabile riconfigurazione dell'offerta formativa e didattica in ottica inclusiva. Il cambiamento non potrà trascurare i principi/indirizzi della progettazione universale e dell'accessibilità, in quanto strutturalmente implicati e oggettivamente ineludibili; e questa consapevolezza dovrà coinvolgere gli studenti con disabilità e con disturbi specifici di apprendimento per i quali - come e più che per gli altri - la frequenza dell'università è un'opportunità di realizzazione personale globale (Arenghi *et al.*, 2020).

Tra le criticità più evidenti, in ragione dell'adozione integrale ed esclusiva della DAD, si rilevano difficoltà socio-emotive negli studenti, soprattutto nei più fragili, per la ridotta interazione con i docenti e con i coetanei. L'univocità del modello ha fatto mancare l'esperienza dell'università come comunità, orientata alla formazione non solo accademica e professionale, ma anche personale e umana e vivificata da relazioni di prossimità sociale (Zhang *et al.*, 2020; Favieri *et al.*, 2020). Nella fase post-emergenziale, merita dunque soffermarsi a riflettere sullo "stato dell'arte", per avviare un processo di trasformazione innovativa della didattica - in parte in presenza in parte a distanza - che tenga conto dell'eterogeneità delle esigenze e del necessario adeguamento su diversi piani: progettuale, didattico, comunicativo, tecnologico, psico-sociale (Heiman, Precel, 2003; Hästbacka *et al.*, 2016).

Tema di attenzione crescente, negli ultimi anni, sono le ricerche e le prassi che valorizzano il protagonismo degli studenti con disabilità, ponendoli nella condizione di co-costruttori del percorso di studi insieme al docente, allo scopo di identificare meglio le barriere e i facilitatori che caratterizzano l'esperienza accademica (Lombardi *et al.*, 2016; Strnadovà *et al.*, 2015). In effetti, anche recependo le indicazioni delle linee guida interne a diversi Ate-

nei, il corpo docente sembra rendersi via via più disponibile a prevedere incontri frequenti con gli studenti in difficoltà - anche con la mediazione del Centro di consulenza e servizi, o del docente referente di Dipartimento - per concordare le modalità più adeguate di insegnamento e gli adattamenti/ausili/supporti necessari a favorire l'apprendimento; in tal modo, tra l'altro, si evitano sgradevoli sorprese al momento degli esami.

4. Il ruolo della ricerca

Come si è detto, il modello UDL è gradualmente entrato nel mondo accademico, soprattutto nordamericano e nord-europeo, ma anche nel nostro paese, dove tuttavia mancano indagini sistematiche sulla sua efficacia didattica (Calvani, 2018; Bencini *et al.*, 2018).

La letteratura scientifica lascia intravedere l'ampiezza dei settori di ricerca che la sfida dell'inclusione degli studenti con esperienze di *disabilities* pone al mondo universitario, come abbiamo sinteticamente cercato di descrivere, anche se il terreno della didattica è quello più visitato e analizzato. Secondo Moliterni, fare didattica significa fare anche ricerca didattica, in un'ottica co-costruttiva della conoscenza, che chiama in causa attori e professionisti con ruoli e collocazioni istituzionali diversi (2018).

Per contenere alcune criticità riconosciute alla DAD - in particolare sul versante socio-emotivo, intersoggettivo e didattico (minore concentrazione, partecipazione, rendimento degli studenti) -, alcuni studiosi suggeriscono l'integrazione con l'approccio laboratoriale, ritenuto più motivante e collaborativo. Ci si riferisce a strategie finalizzate a migliorare il clima d'aula e l'ambiente di apprendimento e a favorire processi di autoistruzione da parte degli studenti, in ottica di *mainstreaming* (Toquero, 2020); tra queste: la didattica metacognitiva, il *problem posing* e *solving* e l'esperienza di *flipped classroom*. L'idea base è di combinare l'apprendimento *online* e l'autoapprendimento *offline*, creando il *continuum* ideale tra le numerose finalità dell'azione didattica - diffusione dei contenuti, discussione/negoziazione dei significati tra compagni, elaborazione personale, messa in pratica delle conoscenze, altro - e l'individuazione degli ambienti di apprendimento più adeguati (Bao, 2020).

Possiamo prendere atto con soddisfazione che molte suggestioni e proposte innovative arrivano dalla ricerca didattica del "giorno per giorno", oggetto di condivisione fra i docenti nell'ambito dei corsi di studio e negli incontri di formazione. La letteratura di settore raccoglie e filtra criticamente il meglio di queste esperienze, restituendole alla platea degli esperti e dei professionisti come percorsi nuovi - progettuali e metodologici, buone pratiche di insegnamento-apprendimento, stimoli al perseguimento di efficacia ed efficienza nell'azione didattica - anche nella prospettiva dell'accessibilità e dell'inclusione degli studenti più fragili.

Un settore di ricerca emergente, dalle interessanti ricadute nella didattica, è l'applicazione del principio di "accomodamento ragionevole". Il concetto trova origine nella Convenzione ONU (2006), che vi fa ricorso per indicare "le modifiche e gli adattamenti necessari ed appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, ove ve ne sia necessità in casi particolari, per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio, su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali" (art. 2).

Il richiamo è a porre in essere *processi mediatori* a molteplici livelli - non esclusivamente didattico-metodologico, ma anche strutturale, infrastrutturale, organizzativo, comunicativo, relazionale -, al fine di mettere in campo tutti gli accomodamenti possibili, per garantire la migliore inclusione sostenibile e il successo negli studi degli studenti con bisogni complessi. Si tratta di un principio dinamico, che sollecita modificazioni continue, per assottigliare sempre più il confine tra color che possono "usare tutto" e coloro che hanno bisogno di varie forme di adattamento, come si è detto sopra.

In chiave di insegnamento-apprendimento, l'invito è ad attivarsi per promuovere la comprensione e l'acquisizione culturale per tutti, in forma costruttiva e co-costruttiva. Non è questione di ridurre le conoscenze a vantaggio degli studenti con difficoltà o peculiarità di apprendimento, quanto di presentarle in modo adeguato ad essere apprese e dunque trasformandole, ovvero dando loro una forma nuova, accessibile a ciascuno secondo le proprie specificità.

Un terreno "classico" e particolarmente diffuso, su cui approfondire la declinazione dell'accomodamento ragionevole è l'elaborazione del piano di studi personalizzato disciplinare per lo studente con esigenze speciali, come esito di equilibrio sinergico tra il profilo di apprendimento dello studente, i traguardi dell'insegnamento, che non vanno disattesi e le competenze del docente sull'insegnamento e sulla disabilità. In questo percorso da condividere tra docente e studente, molto spesso sono coinvolte altre figure - il tutor specializzato o alla pari, il Centro risorse, i compagni - e presidi tecnologici anche altamente sofisticati.

Riteniamo importante ricordare due altri filoni di ricerca - due lati della stessa medaglia - ricchi di potenzialità investigative in prospettiva integrativa.

Sono in aumento le indagini che attribuiscono un peso importante al protagonismo degli studenti, anche come interlocutori con cui condividere la previsione dei bisogni e la programmazione delle misure di adattamento e dei supporti necessari (Ebersold, 2008).

L'altro inesauribile filone di indagine si concentra sulla formazione dei docenti, in particolare sui loro atteggiamenti, sulla gestione della didattica e sulle conoscenze relative alle disabilità. Si tratta di condizioni che scandiscono la trama dell'offerta formativa e che per gli studenti, specie per i fra-

gili, possono contribuire a tracciare il discrimine tra motivazione a proseguire l'esperienza universitaria e abbandono, palese o occulto (Black *et al.*, 2014; Love *et al.*, 2015; Moriña, Carballo, 2017).

Conclusioni

Il processo trasformativo indotto dalle istanze di accessibilità e inclusione degli studenti più complessi sollecita azioni di rinnovamento continue: ogni traguardo è destinato ad essere superato, in ragione delle evoluzioni scientifiche, culturali e sociali, rispetto alle quali la disabilità è una questione sensibile. Durante il cammino occorre avere chiara visione degli obiettivi e attenzioni assidue – non frammentarie e occasionali - da parte di tutta la comunità. Un compito, questo, pienamente all'altezza della *mission* accademica, che è istituzione identificata da impegni di ricerca e di formazione.

Riferimenti bibliografici

AGCAS-The Association of Graduate Careers Advisory Services (2021), *WHAT HAPPENS NEXT? 2021 A report on the outcomes of 2018 disabled graduates*, www.agcas.org.uk/write/MediaUploads/Resources/Disability%20TG/AGCAS_What_Happens_Next_2021_-_February_2021.pdf.

ANED-Academic Network of European Disability Experts (2018), *European comparative data on Europe 2020 & People with disabilities*, www.disability-europe.net/theme/eu2020.

Arenghi A., Bencini G., Pavone M., Savarese G. (2020), *DaD in Università durante il lockdown: criticità e potenzialità. Il punto di vista degli studenti con disabilità e con DSA*, «L'integrazione scolastica e sociale», 19, 3, pp. 48-67.

Bao W. (2020), *COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University*, «Human Behavior and Emerging Technologies», 2, 2, pp. 113-115.

Bellacicco R. (2018), "Disabilità in università: trend rilevati a livello internazionale", in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 129-141.

Bellacicco R., Pavone M. (2020), *After higher education: exploring the transition to employment for graduates with disabilities*, «Alter. European Journal of Disability Research», 14, 3, pp. 159-174.

Bencini G., Garofolo I., Arenghi A. (2018), "Implementing Universal Design and the ICF in Higher Education: Towards a Model That Achieves Quality Higher Education for All", in Craddock G., Doran C., McNutt L., Rice D. (eds.), *Proceedings of Universal Design and Higher Education in Transformation Congress (UDHEIT2018): learning from the past, designing for the future. Studies in Health Technologies and Informatics*, Amsterdam, IOS Press, pp. 464-472.

Bencini G., Arenghi A., Garofolo I. (2021), “Is My University Inclusive? Towards a Multi-Domain Instrument for Sustainable Environments in Higher Education”, in Verma I. (ed.), *Universal Design 2021: From Special to Mainstream Solutions*, *Fifth lnternational Conference on Universal Design*, Amsterdam, IOS Press, pp. 137-143.
Black R.D., Weinberg L.A., Bridwin M.G. (2014), *Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education*, «Exceptionality Education International», 24, pp. 48-64.
Calvani A. (2018), *Come fare una lezione inclusiva*, Roma, Carocci.
Craddock G., McNutt L. (2017), “Universal Design as a Transformative Agent in-Education f or All Leamers”, in Craddock G., McNutt L. (eds.), *Studies in Health Technology and Informatics*, Amsterdam, IOS Press, pp. 977-984.
Craddock G., Doran C., McNutt L., Rice D. (eds.) (2018), *Transforming our World Through Design, Diversity and Education*. *Proceedings of Universal Design and Higher Education in Transformation. Congress 2018*, Amsterdam, IOS Press.
Craddock G., McNutt L. (2021), “Embracing Universal Design for Transformative Learning”, in Verma I. (ed.), *Universal Design 2021. From special to Mainstream Solutions*, Amsterdam, IOS Press, pp. 176-182.
Ebersold S. (2008), “Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects”, in OECD, *Higher Education to 2030. Volume 1: Demography*, Paris, OECD Publishing, pp. 221-240.
Ebersold S. (2018), “Inclusiveness and accessibility in higher education: issues to be orchestrated”, in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 29-33.
EUROSTAT (2021), *Report su “Disabilità e povertà”*, https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210208-1?redirect=%2Feurostat%2Fhome.
Favieri F., Forte G., Tambelli R., Casagrande M. (2020), *The Italians in the time of Coronavirus: Psychosocial aspects of unexpected Covid-19 pandemic*, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3576804 (consultato a settembre 2021).
Fleming S.R., Oertle K.M., Plotner A.J., Hakun J.G. (2017), *Influence of social factors on student satisfaction among college students with disabilities*, «Journal of College Student Development», 58, 2, pp. 215-228.
Formiconi C. (2018), “Looking for a job: the orientation process for graduates with disabilities”, in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 72-79.
Hästbacka E., Nygård M., Nyqvist F. (2016), *Barriers and facilitators to societal participation of people with disabilities: A scoping review of studies concerning European countries*, «Alter. European Journal of Disability Research», 10, pp. 201-220.
Heiman T., Precel K. (2003), *Students with learning disabilities in higher education: academic strategies profile*, «Journal Learning Disabilities», 36, pp. 248-258.

Lombardi A., Vukovic B., Sala-Bars I. (2015), *International Comparisons of Inclusive Instruction among College Faculty in Spain, Canada, and the United States*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», 28, 4, pp. 447-460.
Lombardi A., Murray C., Kowitt J. (2016), *Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 44, 1, pp. 1-13.
Love T.S., Kreiser N., Camargo E., Grubbs M.E., Kim E.J. *et al.* (2015), *STEM Faculty Experiences with Students with Disabilities at a Land Grant Institution*, «Journal of Education and Training Studies», 3, 1, pp. 27-38.
Medeghini R., D'Alessio S., Marra A., Vadalà G., Valtellina E. (2013), *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Trento, Erickson.
Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield, Professional Publishing Mitchell, CAST.
Moliterni P. (2018), "L'accomodamento ragionevole tra apporto pedagogici e apporti didattici", in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 94-100.
Monteduro G. (a cura di) (2021), *La vita degli studenti universitari al tempo del Covid-19*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.
Moriña A., Carballo R. (2017), *The impact of a faculty training program on inclusive education and disability*, «Evaluation and Program Planning», 65, pp. 77-83.
Nolan C., Gleeson C.I. (2017), *The transition to employment: the perspectives of students and graduates with disabilities*, «Scandinavian Journal of Disability Research», 19, 3, pp. 230-244.
Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, The Macmillian Press.
Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.) (2018), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunties for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli.
Pavone M. (2013), "L'Università degli Studi di Torino per gli studenti con DSA. Dall'erogazione di servizi al sostegno al progetto accademico", in Genovese E., Ghidoni E., Guaraldi G. (a cura di), *Discalculia nei giovani adulti*, Trento, Erickson, pp. 101-108.
Riddell S., Weedon E. (2018), "The inclusion of disabled students in higher education in Europe: progress and challenges", in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 34-44.
Rose D.H., Meyer A. (2002), *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.
Strnadovà I., Hájková V., Květoňová L. (2015), *Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream?*, «International Journal of Inclusive Education», 19, 10, pp. 1080-1095.
Toquero C.M.D. (2020), *Inclusion of People with Disabilities amid COVID-19: Laws, Interventions, Recommendations*, «Multidisciplinary Journal of Educational Research», 10, 2, pp. 158-177.

Valenti A. (2018), “La difficile condizione degli studenti universitari con DSA in Calabria. Un progetto di screening”, in Pace S., Pavone M., Petrini D. (eds.), *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*, Milano, FrancoAngeli, pp. 181-187.
Wagner M., Newman L., Cameto R., Garza N., Levine P. (2005), *After High School: A First Look at the Post School Experiences of Youth with Disabilities*. *A report from the national Longitudinal Transition Study* (NLTS2), CA, International Menlo Park, US Office of special education programs SRI.
Zhang H., Nurius P., Sefidgar Y., Morris M., Balasubramanian S. *et al.* (2020), *How Does COVID-19 impact Students with Disabilities/Health Concerns?,* https://arxiv.org/abs/2005.05438 (consultato a settembre 2021).

4. Formare alla didattica e alla valutazione i docenti in servizio: un bilancio di cinque edizioni di IRIDI FULL

di *Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel*[*]

La formazione alla didattica dei docenti universitari, finalizzata a favorire la qualità degli apprendimenti degli studenti, ha acquisito progressivamente un maggior rilievo nell'ultimo mezzo secolo, in relazione alle trasformazioni culturali, a quelle dell'utenza e all'impostazione strategica che hanno assunto i nuovi traguardi dei curricoli, connessi ai rapidi cambiamenti del mercato del lavoro. Dagli anni Settanta del Novecento negli Usa e dagli anni Novanta in Europa sono state intraprese dunque numerose iniziative di formazione del personale docente degli Atenei, secondo diversi modelli e tipologie.

A fronte della varietà delle proposte è emersa sempre più la necessità di verificare l'efficacia di tali interventi, anche se il problema è risultato sfidante, in particolare dal punto di vista metodologico. Le difficoltà sono legate, tra l'altro, alla limitata numerosità dei campioni, alla complessità dei disegni sperimentali da mettere in atto (in particolare alla fatica nel reperire gruppi di controllo) e alla carenza di strumenti di rilevazione validati empiricamente. È stata avviata così una significativa corrente di ricerca internazionale, documentata in riviste specialistiche, sostenuta da Centri di ricerca, con lo scopo di approfondire le caratteristiche delle proposte formative, classificandone le tipologie e accertandone gli effetti. Si è cercato in particolare di quantificare gli effetti dei diversi interventi (corsi, workshop, consulenze, tutorato, mentoring), di identificare le particolarità che rendono i programmi più efficaci, di raccogliere indicazioni di miglioramento con la comparazione tra i corsi e di esplorare le differenze che si registrano nelle dimensioni degli effetti, anche in relazione alle peculiarità dei corsisti, in vista di una maggior efficienza.

In letteratura, specie dopo il 2000, si sono succeduti dunque studi complessi, limitati nel numero (una decina negli ultimi quarant'anni), ma consi-

[*] A C. Coggi vanno attribuiti: introduzione, 1, 2, 3, 3.1., 3.2., 4, 5.2., 7, 8.2., 8.3., conclusioni; a P. Ricchiardi spettano i paragrafi: 5.1., 5.3., 5.4., 6, 8, 8.1., 9. F. Emanuel è autrice del paragrafo 3.3, dell'Appendice I e delle analisi statistiche connesse.

stenti, preoccupati di predisporre rassegne affidabili dei contributi già pubblicati. La diffusione delle banche dati di ricerca e il costituirsi di Centri EBE (es. *What Works Clearing House*) hanno consentito di realizzare, sempre più sistematicamente, bilanci riassuntivi dei principali apporti sul tema.

Gli sforzi di sintesi sono stati attuati attraverso le meta-analisi dei dati disponibili dalle ricerche precedenti. Si possono ricordare a questo proposito, tra gli altri, i contributi di McAlpine (2003), di Steiner *et al.* (2006, 2016), quelli di Stes *et al.* (2010, 2013), gli apporti di De Rijdt *et al.* (2013), fino al recente articolo di Ilie *et al.* (2020). Quest'ultimo, frutto del lavoro di una decina di ricercatori, evidenzia, in relazione ad una letteratura di 1060 studi individuati, un effetto medio[1] dei programmi di formazione rivolti ai docenti universitari statisticamente significativo, ma di entità ridotta (con un valore del d di Cohen pari a 0,385). Il bilancio di Ilie *et al.* (2020) attesta inoltre come si sappia ancora poco degli effetti differenziati dei corsi, a seconda delle specificità delle proposte organizzate e in particolare in relazione alle peculiarità dei corsisti.

Di qui l'utilità del presente saggio, che si propone di analizzare i dati raccolti in un corso formativo lungo per docenti in servizio (IRIDI FULL dell'Università di Torino), così da evidenziare l'impatto che si ottiene nei diversi ambiti della formazione e le differenze nell'impatto, in relazione anche alle caratteristiche differenziali nell'utenza e ai modelli di erogazione (presenza- distanza).

Emerge un quadro articolato sull'efficacia della formazione, alla luce dei dati raccolti da un campione di 200 docenti dell'Università di Torino che hanno completato i corsi.

1. Il programma IRIDI FULL

Il Programma formativo IRIDI FULL intende stimolare la riflessione dei docenti in servizio in Università, l'analisi delle proprie intenzioni e pratiche, la motivazione, l'attivazione verso un'innovazione didattica migliorativa e il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento, secondo una logica di progresso continuo, alla luce delle verifiche empiriche.

Il corso è stato elaborato sulla base delle evidenze emerse nelle ricerche internazionali, che consentono di delineare la didattica e la valutazione di qualità, per conseguire apprendimenti in profondità negli studenti, e in riferimento agli studi sulla formazione efficace dei docenti (detti anche di *Faculty development*) (Stes *et al.*, 2010; Ilie *et al.*, 2020).

Il modello di formazione elaborato si caratterizza dunque per: la centratura su tematiche didattico-valutative trasversali (Postareff, 2007; 2008;

[1] Il risultato è stato calcolato a partire da 20 ricerche sperimentali con gruppo di controllo.

2012); la connessione tra elementi teorici, esperienza pregressa, applicazioni specifiche ed esercitazioni; l'attenta integrazione tra i moduli; l'apertura a docenti provenienti da una varietà di discipline; la durata medio-lunga dei percorsi; i feedback formativi; la valutazione sistematica dell'intervento e dei suoi effetti.

Il percorso è finalizzato a potenziare, nei docenti in servizio, concezioni e strategie didattiche centrate sull'apprendimento degli studenti, strategie valutative affidabili e di tipo formativo.

Gli studi internazionali che hanno confrontato gli effetti conseguiti da percorsi di formazione alla didattica per docenti universitari, hanno infatti messo in luce la necessità di far transitare il focus delle concezioni di insegnamento-apprendimento in università dai contenuti da trasmettere, agli apprendimenti da far conseguire agli studenti, in una logica di insegnamento attivante, "student-centred" (Gibbs, Coffey, 2004; Varma-Nelson, Turner, 2017), sostenuto da strategie di valutazione formativa (Nicol, 2007; 2014), con un utilizzo finalizzato delle tecnologie (Hattie, 2007; Marinoni, Van't Land, Jensen, 2020) e dell'innovazione in generale.

Il percorso formativo si propone dunque di conseguire i seguenti obiettivi:

- incrementare nei corsisti la conoscenza dei modelli didattico-valutativi più accreditati in letteratura, potenziando la consapevolezza delle scelte;
- centrare l'attenzione dei docenti sui fattori che facilitano l'apprendimento degli studenti (motivazione, flessibilità e differenziazione didattica…) e offrire strategie per incrementarli;
- arricchire le strategie d'insegnamento, favorendo l'introduzione di elementi innovativi (ICT, metodi inclusivi, potenziamento delle *soft skill*) e verificandone l'efficacia;
- rendere più valide, affidabili e di sostegno degli apprendimenti, le strategie di valutazione, perché influenzano in modo significativo i risultati degli studenti;
- incrementare la percezione di efficacia nella didattica e nella valutazione dei corsisti.

Il programma formativo si sviluppa in 10 moduli, con 60 ore di formazione (30 h di lezione e 30 h di esercitazione e studio individuale). In ogni modulo, alla lezione seguono esercitazioni mirate, feedback individuali e collettivi sul lavoro svolto, con indicazioni ulteriori e possibilità di approfondimento.

Al termine del percorso è previsto un workshop, in cui i docenti formati possono presentare, individualmente o in gruppo, le innovazioni implementate, i casi analizzati, i progetti avviati o da avviare.

I materiali didattici (video clip, video interviste, articoli, presentazioni, registrazioni) e le proposte di esercitazione sono resi disponibili nella piattaforma Moodle dedicata al progetto.

Il corso si sviluppa intorno ai temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici. Vengono infatti analizzate, nel programma formativo, le strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti e per promuovere l'attivazione cognitiva e motivazionale degli stessi. Vengono inoltre prese in esame pratiche didattiche innovative (es. *flipped classroom*), l'adozione mirata delle ICT per l'insegnamento in presenza e a distanza e le condizioni per lo sviluppo delle soft skill. Vengono offerte altresì indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze (disabilità/DSA) e l'adozione di strategie di valutazione affidabili, formative e autentiche.

L'approccio didattico è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti la presentazione dei problemi tenendo conto dei dati rilevati dai partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze di letteratura sul tema in oggetto, studi di caso o *problem-solving* con confronti collettivi, lavori a piccolo gruppo, discussione. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali vengono raccolti in e-portfolio e ricevono un feedback formativo. La ricerca per la verifica dei risultati accompagna il corso, con la rilevazione iniziale (sulle rappresentazioni e strategie dei corsisti) e con l'analisi dei lavori in itinere per pianificare e migliorare la qualità degli interventi formativi. Le rilevazioni finali e l'analisi delle proposte raccolte nei workshop consentono di apprezzare i cambiamenti operati, l'impatto complessivo del corso e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

2. I destinatari dell'intervento

Il corso è proposto ai docenti in servizio dell'Ateneo (in qualsiasi ruolo) con una cadenza delle iscrizioni una o due volte l'anno. Nelle prime tornate formative la domanda di iscrizione è risultata molto superiore ai posti disponibili, evidenziando una richiesta autentica e motivata di formazione sui temi proposti. Le richieste si sono poi stabilizzate nel tempo.

Dal 2017-18 sono state attivate sei edizioni del programma IRIDI FULL fino a primavera 2022. A queste si sono iscritti complessivamente 300 docenti su 2225 dell'organico di Ateneo[2], con una prevalenza femminile (con proporzioni di genere inverse rispetto alle % di Ateneo) e una prevalenza di docenti di area scientifica (76% di area scientifica e 24% di area umanistica). Riportiamo in Fig. 1 la distribuzione per genere degli iscritti al programma IRIDI FULL[3] e quella dell'Organico complessivo di Ateneo per favorire il confronto. Essendo l'iscrizione al corso volontaria si evidenzia una attitudine

[2] Organico di Ateneo al 21 aprile 2022 (dati CINECA).

[3] Dati su 5 edizioni del programma, perché la sesta sta completando la rilevazione dei dati finali.

femminile a dare rilevanza alla didattica e alla acquisizione delle competenze relative attraverso una formazione mirata.

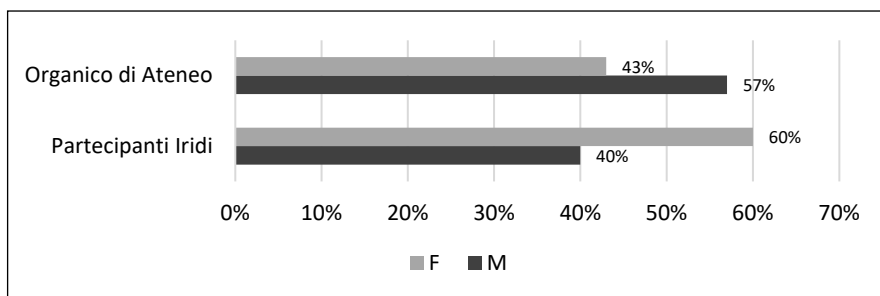
Fig. 1 - Genere dei partecipanti al programma IRIDI FULL rispetto alle % di Ateneo

Se si distinguono gli iscritti in relazione all'avanzamento di carriera, si rileva una composizione differenziata del campione in base al ruolo accademico (Fig. 2), in linea con le percentuali di Ateneo, con una maggioranza di professori associati.

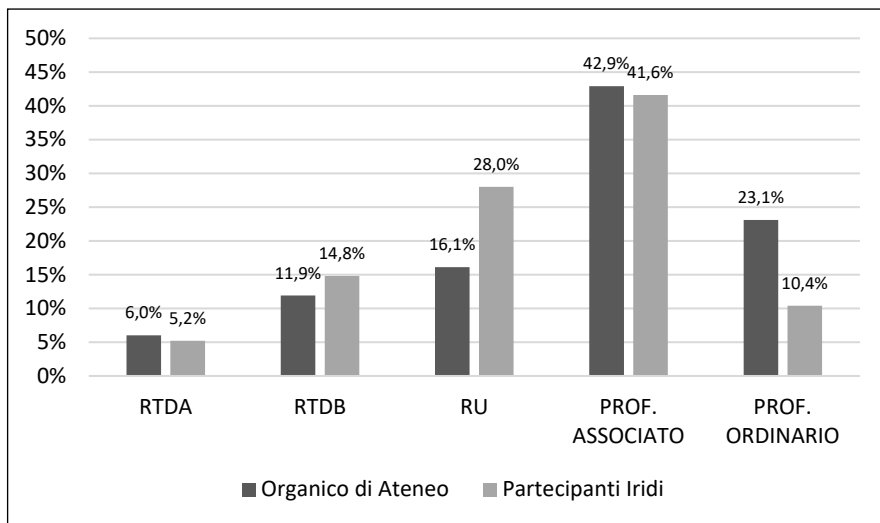
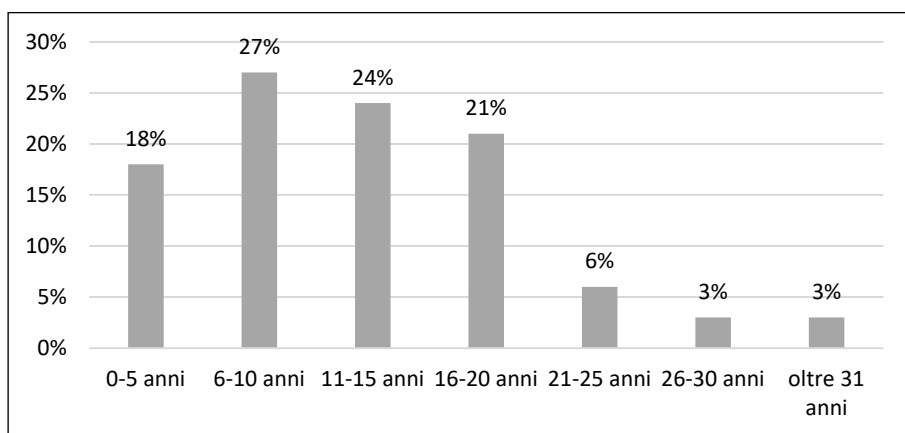
Fig. 2 - Ruolo dei partecipanti al programma IRIDI FULL rispetto alle % di Ateneo

L’esperienza didattica in università del gruppo di corsisti risulta molto differenziata. Riportiamo in Fig. 3 la distribuzione degli anni di insegnamento dei corsisti. Il campione è costituito in prevalenza da docenti che hanno maturato esperienze di insegnamento piuttosto consistenti (più della metà dei corsisti ha già svolto tra i 6 e i 15 anni d’insegnamento; il 33% tra 16 e oltre 31 anni), ma il 18% ha avuto occasioni limitate di sperimentarsi in ambito didattico (tra 0 e 5 anni di insegnamento).

Fig. 3 - Esperienza di insegnamento dei partecipanti al programma IRIDI FULL

I partecipanti al corso rappresentano tutti i 27 Dipartimenti dell’Ateneo. L’andamento delle iscrizioni nei diversi anni mostra come il flusso delle iscrizioni sia abbastanza regolare in alcuni Dipartimenti (come Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari o Lingue e letterature straniere o Matematica), mentre altri Dipartimenti presentano un andamento delle iscrizioni mutabile a seconda degli anni o ridotto a poche unità. Il criterio adottato per le iscrizioni è di tipo volontario ed evidenzia una diversa attenzione dei Direttori e dei docenti nei confronti della didattica.

La formazione IRIDI è avvenuta in presenza con i primi tre percorsi attivati e a distanza per i tre successivi, a seguito delle disposizioni sanitarie derivanti dalla pandemia da Covid-19.

Il campione considerato nel presente studio è rappresentato da circa 200 docenti che hanno seguito regolarmente la formazione e hanno compilato completamente i questionari d’ingresso e di uscita[4]. Di questi 130 hanno seguito il corso in presenza (tra 133 e 135) e quasi 70 a distanza (67-68). Esploreremo nel prossimo paragrafo le differenze in ingresso del contingente considerato, in relazione ad alcuni fattori potenzialmente differenzianti.

[4] Piccole variazioni della numerosità si potranno riscontrare in elaborazioni dei dati riferibili agli strumenti compilati.

3. Verificare l'efficacia degli interventi e approfondirne gli impatti

Per poter valutare l'efficacia dei corsi è stato sviluppato un attento piano di valutazione, nel quale sono state identificate le variabili da misurare, realizzata l'operazionalizzazione, elaborati degli strumenti idonei a rilevare i dati, controllate le caratteristiche edumetriche (validità e affidabilità) degli stessi, per poi analizzare e interpretare i risultati. Descriveremo nei prossimi paragrafi le peculiarità dell'impianto valutativo, gli strumenti adottati e le caratteristiche edumetriche degli stessi. Sintetizzeremo quindi i risultati ottenuti.

3.1 Il piano di verifica

Al fine di verificare l'efficacia delle azioni formative attivate è stato preliminarmente predisposto un impianto valutativo. Sono state rilevate, oltre ai dati relativi alle variabili di sfondo dei partecipanti (es. ruolo, genere, esperienza didattica, settore scientifico disciplinari), anche informazioni riferibili ai modelli e alle azioni didattiche e alle concezioni e pratiche valutative adottate. Sono stati inoltre studiati gli atteggiamenti dei corsisti rispetto alla pianificazione didattico-valutativa e alle autopercezioni di efficacia nell'insegnamento.

La valutazione di efficacia di IRIDI FULL prevede dunque rilevazioni d'ingresso e finali delle caratteristiche e opinioni dei corsisti, attraverso una serie di strumenti, e la verifica della significatività delle differenze riscontrate, con la misura dell'entità dei cambiamenti generati. Il quasi-esperimento si svolge su un solo gruppo. Non è stato possibile infatti individuare un gruppo di controllo, in quanto gli iscritti che non seguono alcuna attività formativa sono pochissimi e il confronto dei dati con numerosità di gruppi troppo diverse diventa poco affidabile.

I dati quantitativi vengono integrati con quelli qualitativi, riferiti all'analisi delle esercitazioni svolte dai corsisti e dalle proposte presentate dagli stessi nei workshop finali.

3.2 Gli strumenti

Per rilevare *le concezioni e le strategie didattiche* adottate e la transizione dal modello tradizionale, centrato sui contenuti disciplinari, ad un modello di attivazione dell'apprendimento degli studenti, si è ritenuto utile avvalersi di una scala di *self-assessment*. Per l'analisi della didattica è stato utilizzato un adattamento della scala ATI (Prosser, Trigwell, 2006), al fine di confron-

tare i dati del campione dell'Università di Torino con la letteratura internazionale. Si tratta di una scala a cinque livelli, articolata in 4 subscale (con 4 item ciascuna), due riferibili ad un modello didattico centrato sul docente (rappresentazioni e strategie) e due ad un approccio focalizzato sull'apprendimento dello studente (rappresentazioni e strategie). Nella prima sottoscala si raccolgono dunque asserti riferibili a concezioni didattiche trasmissive (es. "Ritengo che sia importante durante il corso offrire una quantità ampia di informazioni sui temi in programma, cosicché gli studenti sappiano che cosa è importante apprendere nella mia disciplina"). La seconda sottoscala rileva invece le rappresentazioni della didattica focalizzate sull'attivazione degli studenti ("Ritengo che nella mia disciplina molto tempo debba essere utilizzato per discutere le concezioni, le strategie, i prodotti degli studenti"). Una terza scala rileva le pratiche didattiche centrate sulla trasmissione dei contenuti (es. "Nell'insegnamento di questa disciplina, cerco di trattare tutti i temi rilevanti che dovrebbero trovarsi in un buon libro di testo"). L'ultima scala descrive invece le azioni didattiche che stimolano l'elaborazione e l'apprendimento autonomo degli studenti ("Con gli studenti di questo corso cerco di sviluppare un dialogo sulle tematiche che stiamo affrontando"). Gli item relativi ai modelli e alle prassi nella didattica sono complessivamente 16.

Per rilevare i *modelli* adottati dai docenti nella valutazione e le *pratiche* connesse, è stata utilizzata una scala con qualche item ripreso dal TCoA-IIIA Inventory di Brown (2015) e altri asserti costruiti in relazione alle rappresentazioni della valutazione più frequentemente identificate in letteratura. In specifico, si sono proposti asserti riferiti al modello edumetrico, relativo alla consapevolezza dei soggettivismi e alla necessità di correggerli (es. "La valutazione degli apprendimenti agli esami ha molti rischi di imprecisione"); al modello sommativo (es. "La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti"); all'approccio regolativo (es. "Sulla base delle informazioni fornite dalla valutazione occorre modificare l'insegnamento"); al modello formativo (es. "La valutazione deve fornire un feedback agli studenti sul loro apprendimento anche durante il corso") e a quello attivante i processi cognitivi (es. "La valutazione deve riferirsi non solo a una disciplina, ma anche ai processi cognitivi attivati dagli studenti, come la capacità critica e il ragionamento"). Inoltre è stata analizzata la concezione relativa all'*accountability* (es. "La qualità dei risultati di una università è adeguatamente misurata a partire dagli esiti che gli studenti ottengono agli esami") e la concezione focalizzata sulla valutazione delle soft skill (es. "La valutazione deve accertare anche le competenze trasversali acquisite dagli studenti, come la capacità di lavorare in gruppo…"). Gli item dedicati alla rilevazione dei modelli valutativi sono complessivamente 22.

Per valutare gli *atteggiamenti* nei confronti della *progettazione didattico-valutativa* è stata utilizzata una scala originale, composta da 8 item (es. "Mi preoccupo di progettare la didattica in funzione della posizione che il mio

corso ha nel curriculum"; "Pianifico la valutazione in modo che si connetta strettamente con la didattica").

Per rilevare le *percezioni di efficacia nell'insegnamento* è stata anche in questo caso realizzata una scala ad hoc, con 9 item (es. "Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati"; "Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci, nonostante le condizioni disagevoli che potrei trovare in aula"). Gli strumenti adottati per la valutazione di efficacia di IRIDI FULL sono riportati nell'Appendice di questo volume.

3.3 Validità e affidabilità degli strumenti

Riferiamo di seguito i dati preliminari ed esplorativi, relativi alla validità e affidabilità degli strumenti di misura utilizzati per la valutazione degli impatti del percorso IRIDI FULL.

I dati che presentiamo per la validazione degli strumenti sono relativi alle scale somministrate prima dell'avvio del percorso formativo. Le analisi per accertare le caratteristiche edumetriche sono state effettuate su 335 soggetti per la Scala sulla Didattica e su 326 soggetti per quella sulla Valutazione[5].

La validità di contenuto (quanto un insieme di item riflette il dominio di interesse) è stata analizzata nella fase preliminare di creazione degli strumenti, attraverso il confronto all'interno di un gruppo di esperti.

Le tecniche di analisi dei dati utilizzate (IBM SPSS Statistics 27) per misurare invece la validità di costrutto e l'affidabilità sono le seguenti.

a) L'*analisi fattoriale esplorativa* è stata realizzata al fine di verificare la dimensionalità delle scale. Per l'estrazione dei fattori è stato utilizzato il Metodo della Massima Verosimiglianza (ML, *maximum likelihood*) consigliato quando vi è una ipotesi teorica, rispetto ai fattori latenti che derivano dalla riduzione dei dati e che supporta l'analisi e l'interpretazione dei risultati. Per ognuna delle scale è stata effettuata la valutazione della fattorializzabilità della scala, attraverso il test di adeguatezza campionaria o test di Kaiser-Meyer-Olkin e il test di sfericità di Bartlett, che hanno restituito, in tutti i casi, risultati positivi.

b) L'*affidabilità delle scale* di misura utilizzate, in termini di coerenza interna, è stata valutata attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra item, valori vicini a 1 indicano invece un alto grado di coerenza della scala. Tradizionalmente viene indicata come soglia per questa misura il valore 0,70 (Nunnally, 1978). Uno studio recente, che ha analizzato l'uso dell'alpha di Cronbach nelle ri-

[5] Si tratta del campione di docenti che si è iscritto a una delle edizioni di IRIDI FULL, a cui sono stati aggiunti i docenti di UniTo che hanno frequentato i corsi FULL specifici per i Dipartimenti di eccellenza.

cerche di area formativa (Taber, 2018), ha segnalato come spesso si auspichino valori elevati del coefficiente, quando invece occorre valutare anche la composizione degli item e la loro eventuale scarsità o ridondanza. L'affidabilità in questo caso è stata verificata anche analizzando se gli item che compongono la scala siano correlati tra loro a due a due (*inter-item correlation*), e calcolando il grado di correlazione tra gli item e la scala nel suo complesso (*item-to-total correlation*).

La Scala sulla Didattica rappresenta, come illustrato precedentemente, un adattamento della scala ATI (Prosser, Trigwell, 2006): lo strumento con 16 item rileva diversi aspetti, legati ai modelli didattici centrati sul docente o sullo studente. L'analisi fattoriale esplorativa[6] riporta risultati che confermano questa suddivisione teorica e individua due subscale (metodo di estrazione ML, rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 31,48%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni molto buone per tutti gli item (sopra la soglia di 0,30), anche se i risultati suggeriscono l'eliminazione di due item, riferiti alla subscala relativa al modello didattico centrato sul docente, poiché presentano loading bassi[7]. L'alpha di Cronbach per la subscala della didattica centrata sul docente (6 item) è pari a 0,65, mentre quella della subscala riferita alla didattica centrata sullo studente (8 item) è pari a 0,79 (v. Appendice I del capitolo – Tab. 1).

Per valutare gli atteggiamenti e la cura nella progettazione didattico-valutativa dei partecipanti al percorso IRIDI è stata utilizzata una scala originale, composta da 8 item. L'analisi fattoriale esplorativa[8] individua una soluzione monofattoriale (metodo di estrazione ML), con una percentuale di varianza totale spiegata del 31,13%. Le saturazioni di tutti gli item sono buone; l'alpha di Cronbach per la scala è pari a 0,66 (v. Appendice I – Tab. 2).

Per rilevare le percezioni di efficacia nell'insegnamento è stata utilizzata una scala ad hoc, composta da 9 item. L'analisi fattoriale esplorativa[9] individua anche in questo caso una soluzione monofattoriale (metodo di estrazione ML), con una percentuale di varianza totale spiegata del 36,32%. Le saturazioni di tutti gli item sono molto buone e l'alpha di Cronbach è pari a 0,82 (v. Appendice I – Tab. 3).

---

[6] Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento = 0,80; Test della sfericità di Bartlett $\chi^2(120) = 1046{,}72$ $p < 0{,}001$.

[7] Sono stati eliminati gli item seguenti: "*Ritengo che sia importante durante il corso offrire una quantità ampia di informazioni sui temi in programma, cosicché gli studenti sappiano che cosa è importante apprendere nella mia disciplina*" e "*Organizzo la didattica di questo corso basandomi sul presupposto che gli studenti solitamente abbiano ben poche conoscenze sulle tematiche da trattare*".

[8] Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento = 0,72; Test della sfericità di Bartlett $\chi^2(28) = 371{,}20$ $p < 0{,}001$.

[9] Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento = 0,88; Test della sfericità di Bartlett $\chi^2(36) = 838{,}38$ $p < 0{,}001$.

Per rilevare i modelli adottati dai docenti nella valutazione e le pratiche connesse è stata utilizzata una scala con alcuni item ripresi dal TCoA-IIIA Inventory di Brown (2015) e altri costruiti ad hoc, come illustrato precedentemente, con un totale di 22 item dedicati alla rilevazione delle rappresentazioni e delle strategie valutative. L'alpha totale della scala è buono, pari a 0,79. Analizzando l'affidabilità delle diverse subscale, riferite ai differenti modelli, emerge che due sono composte da un numero esiguo di item e non presentano indici di affidabilità accettabili. Si tratta di quella riferita alla valutazione sommativa (2 item) e di quella relativa all'*accountability* (2 item). L'analisi fattoriale esplorativa[10] su tutti gli item individua quattro subscale (metodo di estrazione ML, rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 43,91%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni buone, suggerendo l'eliminazione di tre item, riferiti alla subscala relativa alla funzione regolativa della valutazione e degli item relativi all'*accountability*[11]. L'alpha di Cronbach per la subscala della valutazione formativa (5 item) è pari a 0,80, quella della subscala relativa ai soggettivismi (5 item) è pari a 0,70, la funzione regolativa della valutazione (2 item) presenta una alpha pari a 0,60, mentre la valutazione sommativa non presenta un'alpha con valori accettabili[12] (v. Appendice I – Tab. 4). Le correlazioni tra gli item, a due a due, e tra gli item e il fattore di riferimento sono sempre positive, elevate e significative, indicando una buona affidabilità e coerenza interna (range tra 0,40 a 0,80).

Questi primi risultati esplorativi mostrano la validità e l'affidabilità degli strumenti utilizzati: i risultati delle analisi fattoriali sono in linea con la teoria di riferimento e riportano risultati favorevoli. L'affidabilità delle diverse subscale è generalmente accettabile, anche se in alcuni casi emergono risultati al limite della soglia di riferimento. Occorrerà in futuro ampliare il campione e ripetere queste analisi, eventualmente attraverso studi di analisi fattoriale confermativa, per verificare l'adeguatezza dello strumento rispetto ai modelli teorici di riferimento. Potrà essere utile inoltre arricchire la scala di nuovi item, soprattutto per quelle subscale che presentano un numero esiguo di quesiti, attraverso il confronto e il lavoro di gruppo e l'approfondimento di ricerche nella letteratura nazionale e internazionale sul tema.

---

[10] Misura di Kaiser-Meyer-Olkin di adeguatezza del campionamento = 0,80; Test della sfericità di Bartlett $\chi^2(120) = 1046{,}72$ $p < 0{,}001$.

[11] Sono stati eliminati gli item seguenti: "*I docenti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione*", "*La qualità dei risultati di una università (accountability) è adeguatamente misurata a partire dagli esiti che gli studenti ottengono agli esami*" e "*La valutazione nei singoli esami curricolari dovrebbe consentire di determinare se gli studenti stanno raggiungendo livelli di competenza coerenti con il profilo di uscita*".

[12] La subscala relativa alla valutazione sommativa è composta da 2 item: "*La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto al lavoro dello studente*" e "*La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti*".

4. Fattori che influenzano gli approcci didattici e valutativi d'ingresso

La letteratura internazionale evidenzia che le concezioni d'ingresso dei docenti, rispetto alla didattica e alla valutazione, esercitano una certa influenza sull'efficacia dei corsi (Varnava Marouchou, 2011).

Sono stati quindi considerati diversi fattori, che si ritiene possano aver inciso sull'elaborazione di un determinato approccio alla didattica e alla valutazione con cui i docenti si sono presentati ad inizio corso. Si tratterebbe di fattori differenzianti in ingresso, che potrebbero spiegare differenze al termine dei corsi.

In particolare, sono stati considerati: l'esperienza didattica (numero anni precedenti di insegnamento)[13], il ruolo accademico, il genere e l'ambito disciplinare (scientifico/umanistico).

Di seguito daremo conto dei fattori che risultano differenziare significativamente il profilo d'ingresso al corso dei docenti negli approcci didattici e valutativi.

4.1 L'esperienza didattica

L'incremento di esperienza didattica genera spesso un progressivo distanziarsi del docente dalle strategie trasmissive, a favore di quelle attivanti, come attestato dalla letteratura (Postareff, Nevgi, 2015).

Per verificare quest'ipotesi abbiamo suddiviso i docenti in tre classi di esperienza (tra 0 e 11 anni; tra 12 e 23 anni e sopra i 23 anni). I profili d'ingresso però non mostrano differenze significative tra le tre classi considerate, anche se emerge una maggior adesione all'approccio centrato sullo studente[14] nel gruppo con esperienza elevata (12-23 anni d'esperienza), ma non a fine carriera.

Gli anni di servizio non generano neppure differenze nell'approccio alla valutazione: non si riscontrano infatti differenze significative nell'adozione di modelli docimologici a seconda degli anni di insegnamento pregressi. Si può osservare solo un incremento nella consapevolezza dei soggettivismi che inficiano la validità delle rilevazioni agli esami. Si riscontrano infatti livelli di consapevolezza progressivamente maggiori, in relazione agli anni di esperienza di insegnamento[15].

[13] Gli anni di insegnamento sono stati suddivisi in tre categorie: a) 0-11 anni; b) 12-23 anni; c) >23 anni.

[14] Esperienza di insegnamento tra 0 e 11 anni: media 7; Esperienza di insegnamento tra 12 e 23 anni: 7,25; Esperienza di insegnamento superiore a 24 anni: 7,19.

[15] Esperienza di insegnamento tra 0 e 11 anni: media 2,99; Esperienza di insegnamento tra 12 e 23 anni: 3,16; Esperienza di insegnamento superiore a 24 anni: 3,42.

4.2 Il ruolo accademico

Se si prende in considerazione il ruolo accademico, si rileva un dato analogo al precedente: l'appartenenza ad una categoria professionale (l'essere ricercatori, associati, ordinari) non implica la condivisione di rappresentazioni didattiche significativamente differenti da quelle di altre categorie.

Si può osservare soltanto che il modello di insegnamento centrato sull'apprendimento degli studenti ha maggiore adesione tra i ricercatori di tipo a e b, e adesioni meno frequenti tra i professori associati e ordinari[16].

Anche rispetto alle rappresentazioni della valutazione non si riscontrano differenze significative, connesse al ruolo accademico.

4.3 L'area disciplinare: settore scientifico o umanistico

Una formazione di base di tipo umanistico o scientifico genera invece delle differenze nei modelli didattici preferenziali.

In specifico, i docenti di area umanistica dichiarano di adottare, con maggior frequenza, un approccio didattico focalizzato sull'apprendimento degli studenti[17].

I docenti di area scientifica esprimono invece un apprezzamento superiore a quello degli umanisti per le concezioni didattiche centrate sulla disciplina[18], come peraltro attestato dalla letteratura di ricerca (Vilppu *et al.*, 2019).

Non si riscontrano invece differenze significative, tra i docenti di area umanistica e quelli di area scientifica, in relazione alla scelta dei modelli valutativi. Emergono solo alcune divergenze, vicine alle soglie di significatività. Le diversità riguardano l'adozione di una concezione sommativa[19] della valutazione, che caratterizza i docenti di area scientifica, e la consapevolezza dei soggettivismi[20] che possono inficiare la valutazione agli esami, più evidente invece nei docenti di area umanistica. Quest'ultimo dato si può spiegare con l'uso più frequente, nell'area umanistica, di strumenti valutativi con maggior rischio di *bias* da soggettivismo, come le interrogazioni orali.

[16] RTDA: media 7,14; RTDB: media 7,34; PA: media 6,79; RU: 6,9; PO: media 6,85.

[17] Eta quadro=0,02, con p=0,031

[18] Eta quadro=0,001, con p=0,41.

[19] Concezione sommativa della valutazione: docenti di area umanistica (m=2,04); docenti di area scientifica (m=2,29).

[20] Consapevolezza dei soggettivismi: docenti di area umanistica (m=3,18); docenti di area scientifica (m=3,09).

5. Efficacia complessiva del programma IRIDI FULL: valutazione dell'impatto

5.1 Esiti nelle rappresentazioni e nelle strategie didattiche

Un programma formativo consegue un effetto desiderabile quando i test statistici (t di Student) attestano una differenza significativa tra le medie finali e quelle iniziali e l'intensità del cambiamento, calcolata con il d di Cohen per dati correlati[21], è maggiore di 0,30 (Hattie, 2007). Riportiamo nella Tab. 1 i risultati conseguiti con la formazione di 202 docenti che hanno frequentato il corso IRIDI FULL (in una delle 5 edizioni svolte tra il 2017 e il 2021), rispetto ad uno degli elementi cardine del programma formativo, ovvero la transizione di rappresentazioni e pratiche della didattica da un approccio trasmissivo, centrato sulla disciplina, ad uno focalizzato sull'apprendimento degli studenti, inteso come un processo di costruzione attiva, nel quale chi apprende è impegnato a cercare il senso di ciò che gli viene proposto e a costruire un impianto organico e coerente di conoscenze e competenze (Whang, Zhang, 2019).

Tab. 1 - Esiti test ATI: trasformazioni negli approcci all'insegnamento

	INTENZ. TRASMISSIVE	*INTENZ. ATTIVANTE*	*STR. TRASMISSIVE.*	*STR. ATTIVANTE*	*Approc. Teacher Centred*	*Approc. Student Centred*
Media iniziale (M1)	3,69	3,69	3,58	3,44	7,26	7,14
DS iniziale	0,66	0,71	0,64	0,88	1,12	1,44
Media finale (M2)	3,54	3,97	3,38	3,89	6,92	7,86
DS finale	0,63	0,62	0,68	0,73	1,16	1,21
Variazione (m1-m2)	-0,15	0,28	-0,19	0,44	-0,34	0,72
r di Pearson	0,54	0,48	0,42	0,49	0,50	0,54
t di Student (p)	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
d di Cohen[22]	-0,24	0,39	-0,29	0,51	-0,30	0,52

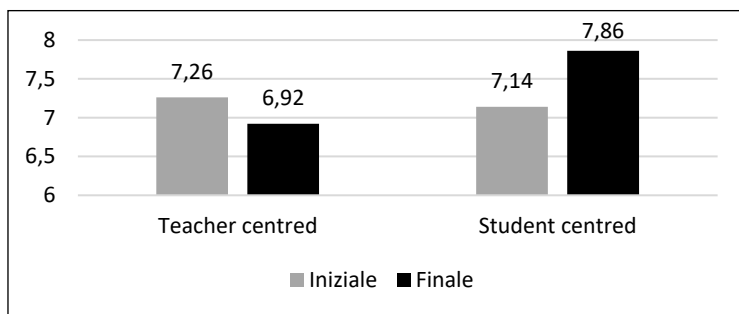
Gli esiti del corso IRIDI rispetto all'approccio didattico, evidenziano una significativa transizione dei corsisti verso un modello centrato sull'apprendimento degli studenti (d di Cohen=0,52). Il dato conferma esiti precedenti della letteratura internazionale, sugli effetti dei programmi di formazione di carattere pedagogico generale, di media lunghezza, rilevati sempre con l'ATI (Postareff *et al.*, 2007). Si tratta di una transizione importante, specie alla

[21] In mancanza di gruppo di controllo, come nel caso della presente ricerca.
[22] www.psychometrica.de/effect_size.html.

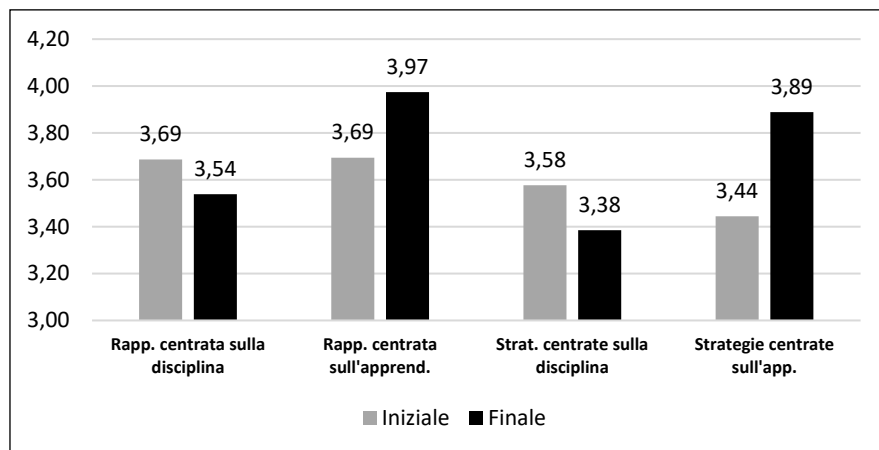
luce di ricerche recenti. Queste evidenziano che privilegiare strategie didattiche centrate sull'apprendimento, favorisce l'adozione, da parte degli studenti, di un approccio significativo alla costruzione di conoscenze, anche con gruppi medio-grandi (Wang, Zang, 2019)[23].

Nella presente indagine si evidenzia in specifico un cambiamento più evidente nelle pratiche (d=0,51) che nelle concezioni (d=0,39). In parallelo si osserva, come attestato anche dalle ricerche internazionali, una minor condivisione dell'approccio centrato sulla disciplina (d=-0,30), con un cambiamento però meno marcato, soprattutto a proposito della copertura dei contenuti disciplinari. Questo risultato può essere spiegato con il fatto che numerosi corsisti svolgono attività didattica all'inizio dei curricoli universitari e quindi hanno la necessità di stabilire una base culturale adeguata. D'altra parte i corsisti, nelle riflessioni sul loro stile didattico prevalente tendono a definirlo "composito/ibrido", ovvero una modalità d'insegnamento che accoglie l'istanza di attivazione degli studenti, di stimolazione anche dei processi cognitivi superiori a lezione, senza però perdere di vista la necessità di completare adeguatamente il programma che sarà oggetto dell'esame. Esprimono quindi una certa fatica nell'integrare esperienze didattiche "attivanti", che richiedono molto tempo, rispetto all'esigenza di offrire una copertura adeguata dei contenuti fondamentali della disciplina.

Sintetizziamo in un grafico le trasformazioni ottenute (Fig. 4). Complessivamente si rileva uno spostamento significativo verso una didattica "*student centred*", con la conservazione di alcuni tratti della didattica tradizionale. Questo dato trova conferme in letteratura, dove si sottolinea che i docenti tendono ad integrare più strategie didattiche, anche riferite ad approcci differenziati (Uiboleth *et al.*, 2016).

Fig. 4 - Approccio didattico

[23] Le ricerche dei due Autori hanno individuato una relazione significativa tra i due fattori con classi da 45 a 91 studenti.

I cambiamenti riguardano soprattutto le pratiche che i docenti adottano in aula, con l'introduzione di strategie variate, volte a stimolare il coinvolgimento, l'interesse verso la materia, l'esercizio dei processi cognitivi e la promozione delle soft skill (Fig. 5).

Fig. 5 - Rappresentazioni e strategie didattiche

Le trasformazioni delle pratiche si possono rilevare non solo dagli esiti della scala ATI, ma anche dall'analisi delle esercitazioni e dei prodotti illustrati nei workshop finali, in cui i corsisti relazionano sulle riflessioni svolte e innovazioni che hanno attivato o che intendono attivare. Riporteremo di seguito alcune delle proposte che attestano l'introduzione di strategie didattiche attivanti, confermando gli esiti presenti in letteratura. Un ampio studio di *follow up* spagnolo, condotto su un campione rappresentativo di 502 docenti, ha mostrato che tra coloro che hanno ricevuto una formazione di tipo pedagogico-trasversale si rileva un impiego significativamente superiore di strategie didattiche attivanti (Jiménez Hernandez *et al.,* 2018).

Molto diffusa nel campione dei docenti IRIDI è, per esempio, l'introduzione di strategie didattiche motivazionali, ritenute uno dei fattori principali per attivare l'apprendimento. Al fine di incrementare l'interesse verso la materia, alcuni docenti propongono di avviare il corso con richiami all'attualità (es. vaccini, coronavirus…), ad argomenti connessi con la materia dibattuti tra i giovani (es. diete diffuse tra i ragazzi; proposte di legge molto discusse sui social…) o legati alla realtà quotidiana dello studente (es. interviste ai familiari, per il corso di "Sociologia della famiglia"; classificazione dei farmaci presenti in casa di un anziano, per focalizzare l'attenzione sulle politerapie, per il corso di "Farmacologia"; individuazione dei prodotti chimici presenti nei detersivi per "Chimica"; raccolta di terriccio vicino a casa, da classificare, per "Scienze della Terra"…).

Altri docenti, al termine del percorso IRIDI, propongono di mostrare video o fotografie, che fanno scaturire degli interrogativi (es. contatti tra uomini e animali selvatici, per il corso di "Prevenzione dei rischi sanitari") o attivano la dissonanza cognitiva, mettendo in luce le misconcezioni più comuni (es. rappresentazione spontanea di un vulcano e confronto con le diverse tipologie di vulcani nel corso di "Scienze della terra").

Altri docenti ancora propongono esercitazioni che fanno applicare le conoscenze per risolvere problemi reali (es. "Simulazione di una commissione di Ateneo, che deve stabilire i criteri per l'ammissione alle borse di studio e il valore da attribuire all'ISEE") o pianificano un uso sistematico di video e di spezzoni di film per stimolare l'interesse (es. uso di film di attualità per diritto tributario).

Tra le proposte, emerge anche l'uso della piattaforma Moodle per attribuire esercizi sfidanti agli studenti, con feedback costanti, per sostenere l'impegno e la percezione di competenza in itinere.

Vengono inoltre pianificati incontri con studenti senior e professionisti o laboratori applicativi, connessi ai corsi generalisti dei primi anni, per sostenere la motivazione e aiutare gli studenti ad applicare le conoscenze apprese, andando verso un apprendimento per competenze. Altre proposte in questa linea, per incrementare la connessione con la futura professione, riguardano la valorizzazione degli studi di caso (frequente sia nei corsi di studio che si occupano di salute umana e animale, sia nei corsi dell'ambito socio-psico-educativo) o di simulazioni di tipo professionale (es. analisi dei problemi che incontra un traduttore nel corso di "Traduzione").

Alcuni docenti del percorso IRIDI inseriscono negli insegnamenti strategie didattiche innovative, come la "*flipped classroom*", che non viene adottata però per l'intero corso, ma per specifici moduli, integrati all'interno di un corso che mantiene una configurazione in cui è abitualmente il docente a proporre e illustrare le tematiche oggetto degli apprendimenti.

Vengono inoltre pianificati laboratori complessi per lo sviluppo delle *soft skill*, in connessione con le competenze disciplinari. Negli stessi viene privilegiato il lavoro di gruppo, il *problem-solving*, la comunicazione pubblica, l'analisi di articoli scientifici e dei dati di ricerca messi a disposizione dei docenti o reperiti dagli studenti.

5.2. Esiti nelle rappresentazioni e nelle strategie di valutazione

Uno degli obiettivi importanti del corso IRIDI FULL è quello di stimolare la riflessione dei docenti a proposito del modello che adottano, nel progettare e attuare la valutazione. Tradizionalmente in università si attivava esclusivamente un modello sommativo di valutazione, che veniva applicato solo a fine corso, in corrispondenza degli appelli d'esame ed era finalizzato ad attribuire

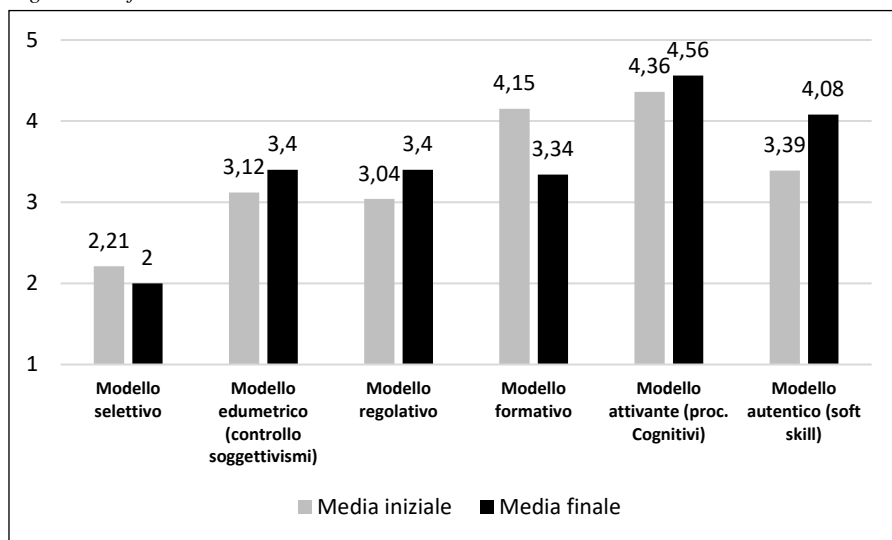
un voto alle prestazioni degli studenti, così da verificare il superamento di un livello soglia di sufficienza nelle acquisizioni, gerarchizzando gli esiti individuali. Progressivamente la letteratura ha evidenziato la necessità di integrare, al modello sommativo della valutazione, un approccio formativo, che consenta di sostenere gli apprendimenti in itinere, durante lo sviluppo delle lezioni, favorendo negli studenti la capacità di autovalutare le proprie prestazioni, al fine di migliorarle. Si è evidenziato così il ruolo regolativo della valutazione, per la didattica e per gli apprendimenti, che progressivamente ha focalizzato i docenti sui processi di acquisizione degli studenti e sulle competenze trasversali sviluppate durante i corsi. L'arricchimento dei modelli di valutazione in ambito accademico ha conservato però l'istanza tradizionale di condurre le rilevazioni in modo affidabile, e quindi ha mantenuto le esigenze edumetriche per la costruzione delle prove e il controllo delle strategie valutative adottate negli esami. In coerenza con una logica di didattica di sistema, che caratterizza attualmente l'impianto formativo, la ricerca ha attribuito anche agli esiti degli studenti una funzione di misura indiretta della qualità delle azioni didattiche, secondo un approccio di responsabilizzazione collettiva (*accountability*).

Gli interventi formativi IRIDI si sono proposti dunque di stimolare la riflessione dei docenti sui diversi modelli di riferimento sopra richiamati, favorendo la transizione da una concezione tradizionale sommativa della valutazione ad una attenta agli aspetti formativi, consapevole dei rischi di soggettivismo, orientata alle competenze e ai processi cognitivi, capace di utilizzare i risultati per regolare la didattica. Analizziamo di seguito gli esiti conseguiti, come cambiamenti teorici e degli habitus valutativi con la formazione, da 201 docenti dell'Università di Torino.

5.2.1. Trasformazioni globali delle rappresentazioni

Riportiamo nella Fig. 6 le trasformazioni che si osservano a seguito della formazione nell'adesione, dei corsisti IRIDI, ai diversi modelli valutativi.

Sono stati analizzati l'adesione al modello selettivo, a quello edumetrico con controllo dei soggettivismi, a quello regolativo in cui la valutazione consente di adattare il processo didattico ai ritmi di apprendimento degli studenti, al modello formativo in cui la valutazione sostiene i processi di apprendimento, a quello attivante in cui le rilevazioni sono finalizzate a controllare l'utilizzo di specifici processi cognitivi (ragionamento, pensiero critico, creatività,...), e al modello autentico riferito alla valutazione delle competenze in situazioni simulate o reali, vicine alle esperienze future di lavoro.

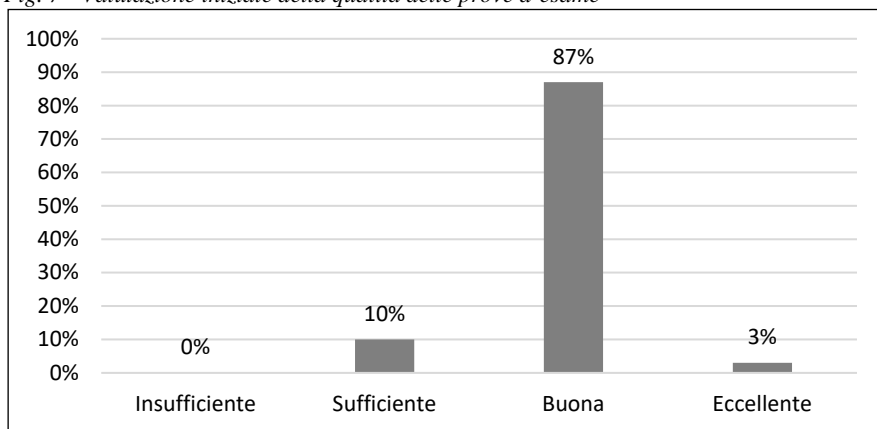
Fig. 6 - Trasformazione dei modelli valutativi

Si può sottolineare anzitutto che gli atteggiamenti selettivi nella valutazione risultano a livello molto basso ad inizio corso, e diminuiscono ulteriormente a fine corso. Incrementa invece l'attenzione edumetrica, ovvero la cura della validità e della fedeltà delle prove d'esame. A fine corso si riconosce maggiormente l'utilità di regolare la didattica, attraverso le informazioni che provengono dalla valutazione, e l'esigenza di una valutazione continua e formativa; incrementa inoltre l'attenzione ai processi cognitivi e alle soft skill, secondo un modello di valutazione autentica.

5.2.2. Cambiamenti nei modelli e nelle strategie

a) Progressi nel modello edumetrico e nelle strategie per migliorare l'affidabilità delle misure

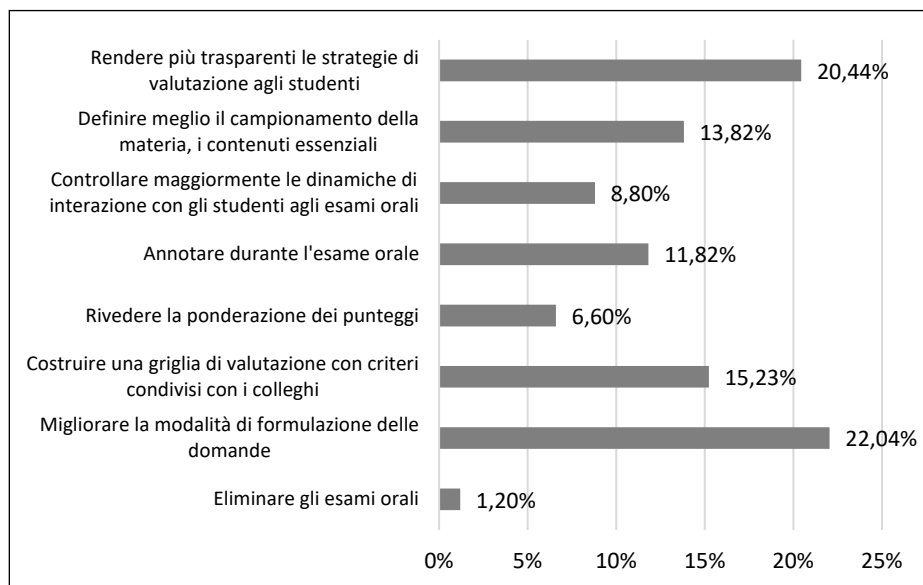
Per quanto riguarda in specifico lo sviluppo di un modello edumetrico, attento a garantire la validità e l'affidabilità delle prove e a ridurre le distorsioni che possono interferire nelle diverse fasi del processo valutativo, si può osservare nella Fig. 7 che i docenti, a seguito del corso, incrementano la consapevolezza dei soggettivismi (da 3,12 a 3,40), adottando, come si vedrà, strategie di controllo dei possibili fattori influenti (memoria, attenzione, stereotipi…) e di dominio dei bias che si possono generare. Costruire questa consapevolezza costituisce una sfida complessa (Fig. 7), in quanto, ad inizio corso, i docenti sono convinti della validità delle prove utilizzate da anni:

affermano infatti che le loro prove d'esame sono di qualità "buona" o "eccellente" (nel 90% dei casi).

Fig. 7 - Valutazione iniziale della qualità delle prove d'esame

Per favorire l'acquisizione da parte dei corsisti di un approccio critico e riflessivo nei confronti delle strategie valutative abituali, occorre innanzitutto richiamare nella formazione le numerose evidenze di ricerca internazionale che attestano la scarsa validità delle valutazioni agli esami, se non predisposte da valutatori formati, per poi richiedere un'attenta riflessione (anche a partire da video in cui immedesimarsi).

Si può poi stimolare la revisione delle prove abituali attraverso esercitazioni indirizzate alla trasformazione delle pratiche. I materiali riportati nella piattaforma Moodle dedicata al progetto IRIDI raccolgono videoclip realizzate ad hoc su stereotipi e pregiudizi agli esami e propongono esercitazioni per valutare, per esempio, la validità di prove d'esame rispetto ai processi cognitivi che si intendono rilevare.

A fine corso una percentuale importante (83%) dei docenti che hanno fruito della formazione IRIDI, asserisce di aver introdotto o di aver intenzione di introdurre cambiamenti, per rendere più oggettiva la valutazione nelle prove d'esame. Come risulta dalla Fig. 8 i corsisti si propongono, in specifico, di revisionare le domande delle prove, di condividere i criteri con gli studenti e con i colleghi, di individuare migliori strategie di campionamento della materia o di introdurre accorgimenti a supporto della memoria durante gli orali. Solo l'1% propone strategie di soluzione dei problemi edumetrici rapide, ma semplificative, quali l'abolizione delle prove orali in quanto a rischio di invalidità.

Fig. 8 - Cambiamenti per rendere più oggettiva la valutazione

b) Adozione del modello regolativo e delle prassi connesse

L'introduzione di uno stile riflessivo in relazione alla didattica, porta a interpretare anche la valutazione come strumento per regolare il ritmo degli interventi di insegnamento e per verificare l'efficacia dei materiali e delle azioni in itinere, durante il corso, e al termine dello stesso. I docenti acquisiscono l'esigenza di modificare le lezioni sulla base degli esiti che si ottengono dalle prestazioni degli studenti, ritengono che la valutazione possa essere strumento per differenziare la didattica e che quindi vada utilizzata meglio, incrementandone l'impatto sull'insegnamento (Fig. 9).

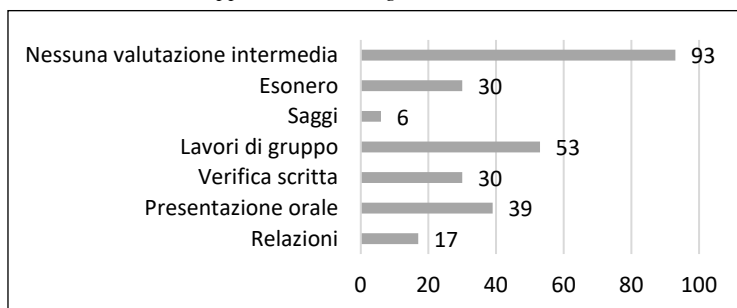
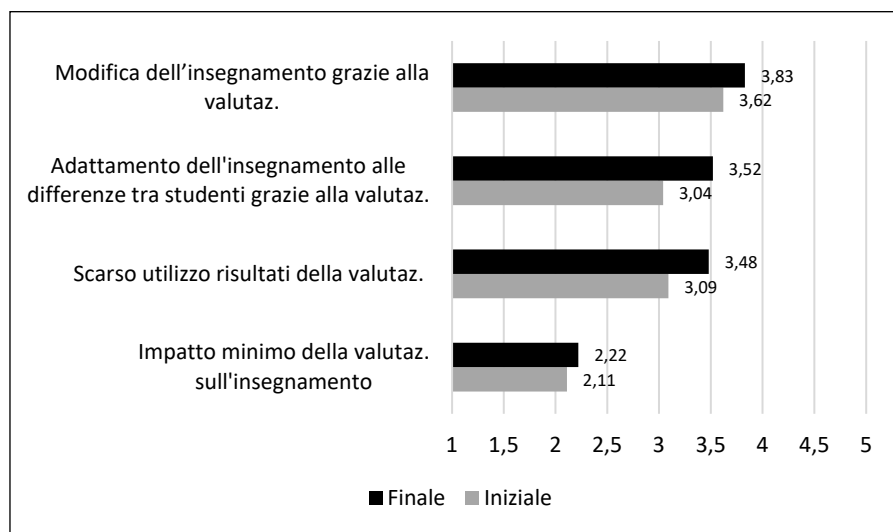
Fig. 9 - Cambiamenti nelle rappresentazioni regolative

All'inizio del corso IRIDI, quasi la metà degli iscritti dichiara di non avere l'abitudine di usare prove di valutazione intermedia per accertare le acquisizioni in itinere degli studenti (Fig. 10). Il 15% dei rispondenti tende ad alleggerire le prove d'esame con esoneri intermedi. I restanti docenti dichiarano di proporre strumenti scritti o orali, individuali o di gruppo, ma non chiariscono né la pianificazione delle prove in funzione di una revisione della didattica, né un utilizzo chiaramente regolativo o formativo per gli studenti.

Fig. 10 - Uso delle prove intermedie (inizio corso IRIDI)

A fine corso si osserva un cambiamento importante dei corsisti, verso un modello e un uso regolativo della valutazione (d di Cohen=0,58, come risulta in Tab. 2 – par. 5.2.3.).

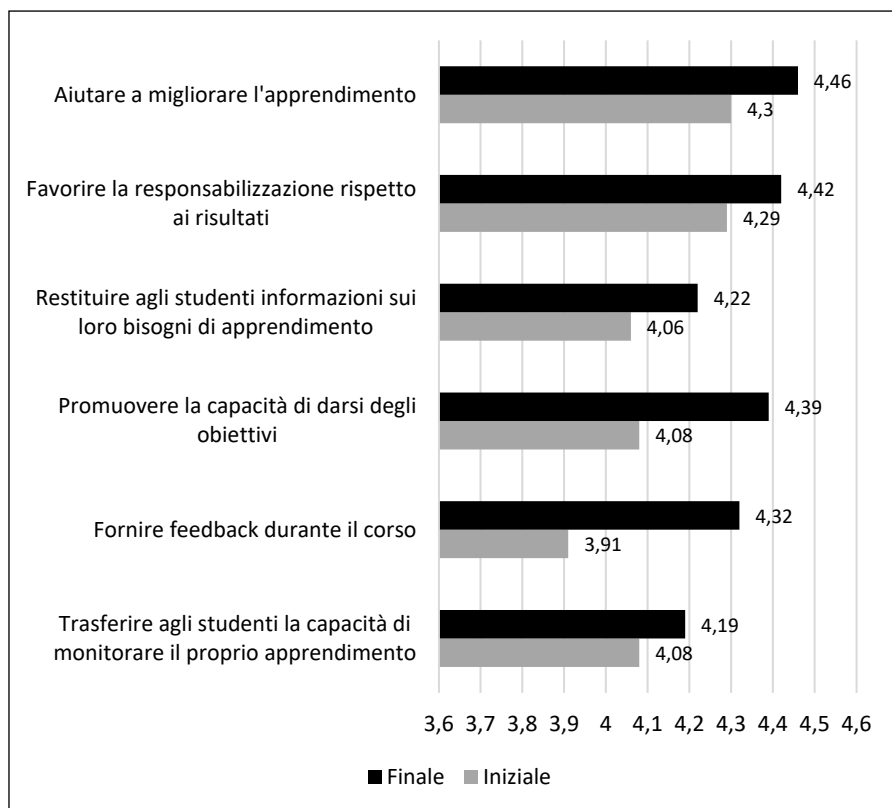
c) Incremento delle rappresentazioni e introduzione delle pratiche di valutazione formativa

I docenti condividono molte istanze che caratterizzano il modello di valutazione formativa già quando iniziano il corso (Fig. 11).

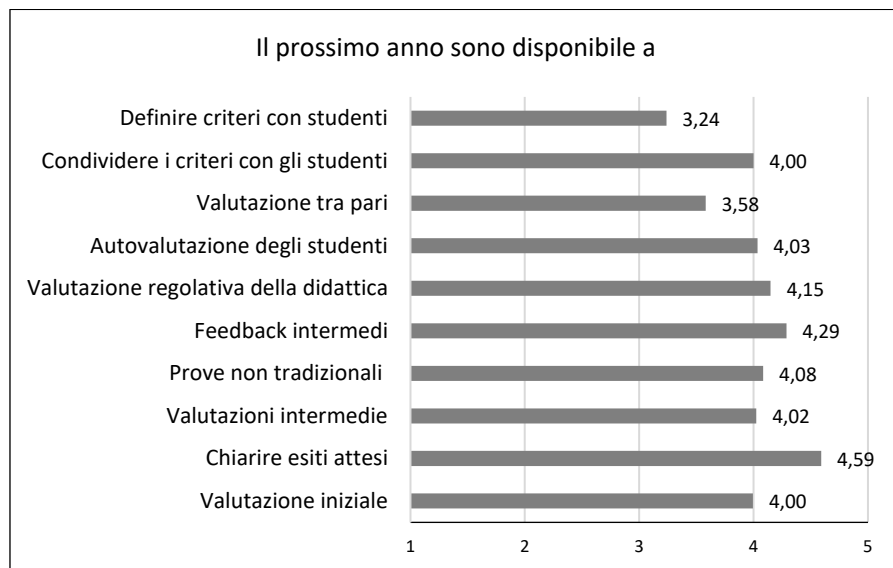
Tutti gli aspetti considerati del modello formativo di valutazione vengono comunque incrementati, a seguito delle lezioni IRIDI.

Al termine del corso, i docenti esprimono una significativa convergenza nelle intenzioni di "aiutare a migliorare l'apprendimento" o "trasferire agli studenti la capacità di monitorare il proprio apprendimento". Su alcuni traguardi si rilevano incrementi importanti, per esempio nel "fornire feedback

durante il corso" o "promuovere negli studenti la capacità di darsi degli obiettivi".

Fig. 11 - La valutazione deve…

Rispetto alle pratiche di valutazione formativa (Fig. 12) i docenti sono disponibili a fine corso a chiarire i traguardi da conseguire, a condividere con gli studenti i criteri applicati nella correzione delle prove scritte e/o negli esami orali, a integrare gli strumenti di valutazione, a offrire feedback intermedi durante il corso, riadattando la didattica.

Atteggiamenti un po' meno favorevoli si evidenziano invece rispetto a pratiche di valutazione formativa in uso all'estero, quali le esperienze di valutazione tra pari o il coinvolgimento degli studenti nella definizione dei criteri di valutazione delle prestazioni.

Fig. 12 - Le pratiche di valutazione formativa

d) Rilevanza dei processi cognitivi nella valutazione: trasformazioni nei modelli e nelle pratiche

Rispetto ad un modello di valutazione focalizzato sul rilevare anche i processi cognitivi attivati dagli studenti nell'apprendimento, i corsisti di IRIDI dichiarano, già ad inizio corso, di formulare i giudizi d'esame tenendo conto di tali processi. Un controllo analitico delle risposte a domande di approfondimento, consente però di evidenziare che, se si assume come riferimento delle operazioni intellettuali un modello accreditato in letteratura come quello di Guilford, non tutti i processi cognitivi vengono adeguatamente attivati e rilevati, come risulta dalla Fig. 13.

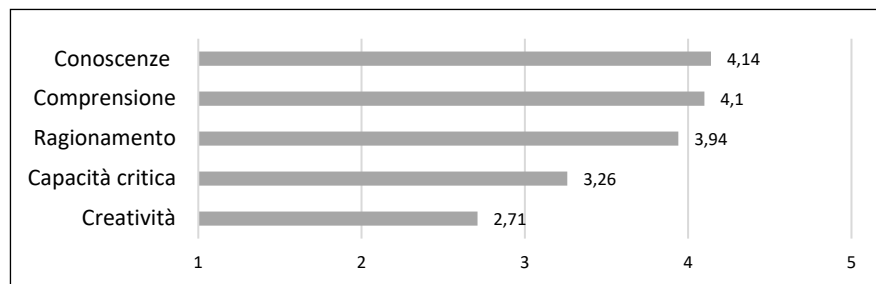
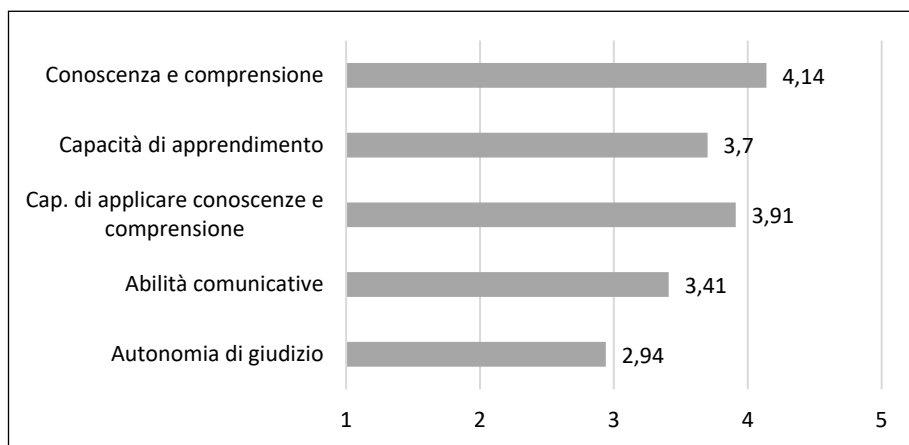
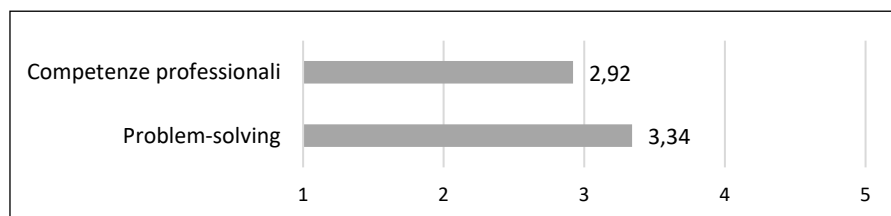
Fig. 13 - Valutazione dei processi cognitivi (modello di Guilford)

L'impegno didattico di molti docenti incaricati di corsi dei primi anni dei curricoli (come i docenti del campione considerato), sembra indirizzarli prevalentemente verso l'attivazione dei processi cognitivi di base. Anche i descrittori di Dublino non vengono utilizzati nella stessa misura nella valutazione, come si può vedere nella Fig. 14. In particolare, l'autonomia di giudizio, che prevede la capacità critica e l'elaborazione autonoma dei criteri di giudizio è l'area meno sondata. Si può concludere dunque che il senso critico e la creatività, cioè i processi cognitivi superiori, non sono oggetto abituale di valutazione dei docenti, che preferiscono centrarsi sulle conoscenze, sulla comprensione delle stesse e sulla capacità di applicarle.

Fig. 14 - Valutazione dei descrittori di Dublino

e) Valutazione autentica delle competenze: modello e pratiche

All'inizio del modulo formativo, i docenti segnalano la difficoltà di pensare la valutazione in relazione alle competenze professionali previste dal curricolo accademico (cdl o cds) in cui sono inseriti; trovano invece più abituale valutare le capacità di problem-solving nella didattica corrente (es. nei laboratori) e in qualche prova d'esame (Fig. 15).

Fig. 15 - Valutazione autentica

Il modello di valutazione autentica, connesso a una didattica per problemi reali, ottiene, a seguito del corso, un aumento significativo delle adesioni (da 3,39 a 4,08). I docenti si sensibilizzano dunque verso la necessità di valorizzare anche aspetti della competenza disciplinare e in specifico di valutare le competenze trasversali attivate attraverso l'insegnamento.

5.2.3. Misura degli impatti

Nella Tab. 2 riferiamo l'impatto ottenuto con IRIDI FULL nell'accoglienza dei diversi modelli di valutazione proposti, alcuni dei quali direttamente trattati nelle lezioni, altri suggeriti attraverso materiali sulla piattaforma e/o esercitazioni.

La tabella riporta i risultati medi nelle diverse scale[24], le variabilità rilevate, la correlazione tra dati iniziali e finali, il test per valutare la significatività delle differenze tra dati iniziali e finali, e il d di Cohen per misurare l'ampiezza dell'impatto determinato dal corso IRIDI.

Tab. 2 - Esiti strumenti di valutazione

	CONSAP. SOGGETTIVISMI	*CONC. SELETTIVA*	*CONC. FORMATIVA*	*CONC. REGOLAT.*	*VALUTAZ. COMP. TRASV.*	*ACCOUNTABILITY*	*VALUTAZ. PROCESSI*
Media iniziale (m1)	3,12	2,21	4,15	3,04	3,39	3,07	4,36
Media finale (m2)	3,40	2,00	4,34	3,40	4,08	3,28	4,56
DS iniziale	0,80	0,81	0,63	0,57	1,10	0,66	0,80
DS finale	0,73	0,76	0,49	0,67	0,79	0,60	0,59
Variazione (m1-m2)	0,28	-0,22	0,19	0,34	0,68	0,20	0,19
r di Pearson	0,38	0,44	0,38	0,36	0,33	0,28	0,22
t di Student (p)	p<0,001	p<0,05	p<0,001	p<0,001	p<0,001	p=0,08	p<0,001
d di Cohen	0,31	-0,24	0,27	0,58	0,54	0,27	0,2

L'intervento formativo evidenzia esiti significativi, come si può inferire dalla probabilità associata al t di Student, per tutti gli aspetti considerati, salvo quello riferito all'*accountability*, che viene affrontato soltanto, come approfondimento a scelta, da alcuni corsisti. Si tratta di solito di docenti con responsabilità di leadership accademica (presidenti dei cdl, direttori di Dipartimento…).

Gli *effect size* ottenuti sono al di sopra della soglia di desiderabilità, sia rispetto alla consapevolezza dei soggettivismi, sia nell'uso regolativo della

[24] Consapevolezza dei soggettivismi, concezione selettiva, formativa, regolativa, valutazione delle competenze trasversali, *accountability*, valutazione dei processi.

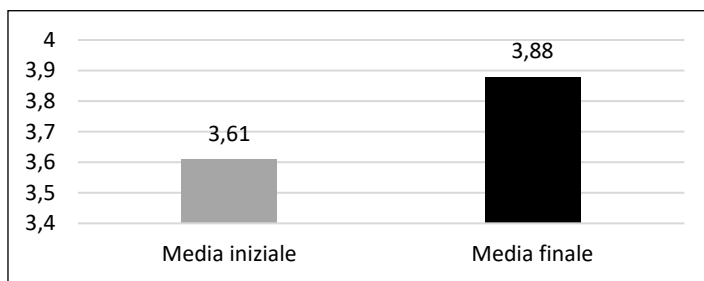
valutazione, sia nella valutazione delle competenze trasversali. In relazione a questi ultimi due modelli, gli effetti di cambiamento sono molto buoni (d di Cohen rispettivamente pari a 0,58 e 0,54). L'attivazione del modello formativo consegue invece un d di Cohen vicino alle soglie desiderate (d=0,27), probabilmente contratto da "effetto soffitto". I docenti attribuiscono infatti, fin dall'inizio della formazione, punteggi elevati agli asserti che caratterizzano la valutazione formativa e quindi il progresso possibile è limitato dalle dimensioni della scala. Un effetto soffitto può essere ipotizzato anche in relazione alla valutazione dei processi cognitivi. Un solo item della scala si riferisce a questo aspetto, con la media iniziale di 4,36 e la media finale di 4,46. La differenza tra le medie è significativa, ma il d di Cohen risulta basso. La rappresentazione della valutazione come attivante i processi cognitivi viene approfondita con ulteriori domande del questionario, riferite alle tipologie di processi cognitivi che, come abbiamo visto (Fig. 13 e 14) non sono tutti stimolati nella stessa misura. La formazione a una didattica e a una valutazione attente al potenziamento cognitivo degli studenti richiederebbe probabilmente ulteriori approfondimenti, con tempi più distesi e possibilità applicative.

5.3 Progettazione didattico-valutativa

Il corso IRIDI ha, tra i traguardi, quello di incoraggiare i docenti ad adottare criteri di pianificazione didattico-valutativa in linea con le istanze di qualità introdotte nelle Università italiane dall'ANVUR, e declinate secondo i criteri europei di trasparenza. Occorre realizzare progettazioni degli insegnamenti centrate sui processi cognitivi da attivare (descrittori di Dublino), con espliciti riferimenti agli esiti attesi, alle strategie per promuoverli nella didattica e per rilevarli nella valutazione.

La formazione IRIDI si propone anche di chiarire il significato delle richieste formali che vengono trasmesse e monitorate dal Presidio di qualità di Ateneo. Si tratta di curare l'integrazione dei singoli insegnamenti in un curricolo che deve garantire un determinato profilo di competenze in uscita; di verificare la coerenza interna della progettazione didattica (esiti attesi, didattica e valutazione); di individuare i prerequisiti necessari agli studenti per fruire adeguatamente del corso e di affrontare le sfide di diversificazione della didattica, in relazione a specifiche esigenze degli studenti (dsa, lavoratori, stranieri…).

Al fine di rilevare l'impatto del corso IRIDI sul monitoraggio che i docenti formati operano in relazione ai criteri di qualità individuati (tempo dedicato alla progettazione, controllo della coerenza interna…), come si è detto, è stata utilizzata una sottoscala specifica. I docenti mostrano di incrementare in maniera significativa il controllo formale delle procedure di pianificazione didattica (Fig. 16-Tab. 3).

Fig. 16 - Trasformazioni nelle strategie didattiche

Il corso IRIDI ha dunque complessivamente un'efficacia medio-alta nel determinare i cambiamenti percepiti dai corsisti, in riferimento alla stesura dei programmi d'insegnamento. Infatti il d di Cohen ottenuto è pari a 0,54, come risulta dalla Tab. 3.

Tab. 3 - Cambiamenti nella pianificazione didattica

MEDIA INIZIALE (M1)	*MEDIA FINALE (M2)*	*DS IN.*	*D.S. FIN.*	*Variazione (m1-m2)*	*t di Student (p)*	*r di Pearson*	*d di Cohen*
3,61	3,88	0,53	0,50	0,27	p<0,001	0,55	0,54

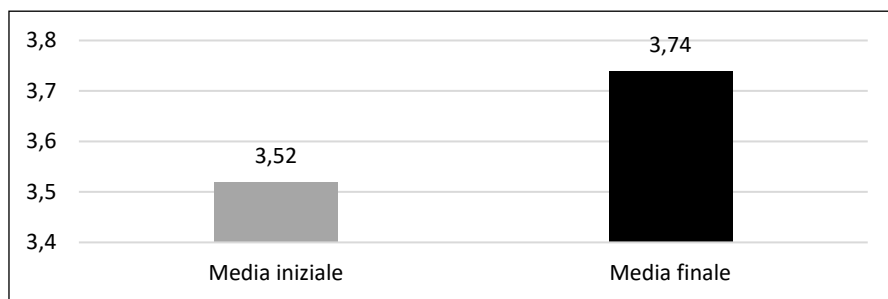
Questo esito può essere verificato anche analizzando le esercitazioni prodotte dai docenti in formazione. Nelle stesse si può rilevare: una maggior articolazione dei risultati attesi (che arrivano a comprendere tutti i descrittori di Dublino), una cura più attenta nell'esplicitare i criteri con cui vengono condotte le esercitazioni e una maggior esplicitazione delle modalità didattiche utilizzate in aula. Si rileva anche un incremento nella gamma dei materiali da mettere a disposizione degli studenti non frequentanti, perché possano idealmente raggiungere le medesime competenze di coloro che possono frequentare il corso, ovviamente con un impegno commisurato. Si può constatare anche una maggior attenzione a stabilire la coerenza tra gli esiti attesi e le strategie di valutazione adottate. Più complesso è rilevare un'effettiva coerenza tra gli esiti attesi e le singole prove di valutazione. Questa competenza è oggetto di esercitazioni nei moduli di docimologia.

5.4 Autoefficacia

Spesso la ricerca internazionale evidenzia il fatto che i docenti non incrementano le percezioni di autoefficacia didattica a seguito dei corsi di formazione. Questo viene evidenziato soprattutto quando i corsi sono brevi, di tipo

culturale, senza esercitazioni (Postareff *et al.*, 2008), a meno che la competenza attesa non sia molto specifica e legata ad aspetti tecnici (Postareff, 2012).

Il corso IRIDI FULL, caratterizzato da un modello attento agli aspetti sia teorici che applicativi, con una durata medio-lunga, consegue dati di efficacia anche sulle percezioni che i corsisti esplicitano a proposito di una maggior sicurezza e fiducia nelle proprie capacità di affrontare situazioni didattico-valutative anche complesse[25] (Fig. 17).

Fig. 17 - Trasformazioni nell'autoefficacia didattica

L'impatto del corso IRIDI anche su questo aspetto risulta significativo e ampio (con un d di Cohen=0,51), anche grazie a più moduli centrati sulla didattica, che fanno riflettere sulla prestazione in aula (es. modello SFERA), sulle strategie d'insegnamento che curano gli aspetti motivazionali e sull'uso efficace delle ICT e di ambienti di apprendimento integrati (Tab. 4).

Tab. 4 - Cambiamenti nell'autoefficacia

MEDIA INIZIALE (M1)	*MEDIA FINALE (M2)*	*DS INIZIALE*	*D.S. FINALE*	*Variazione (m1-m2)*	*t di Student (p)*	*r di Pearson*	*d di Cohen*
3,52	3,74	0,43	0,43	0,22	0,50	p<0,001	0,51

6. Fattori che influenzano significativamente l'acquisizione di approcci alla didattica centrati sullo studente e di nuovi modelli valutativi

Le caratteristiche personali e professionali dei docenti possono dare origine ad un diverso atteggiamento rispetto alle proposte formative e una diversa disposizione al cambiamento. Sono stati dunque considerati possibili

[25] Durante la pandemia da Covid-19 diversi ex-corsisti hanno affermato di aver potuto affrontare le sfide complesse poste dalla transizione alla didattica a distanza, grazie alla fiducia e alle competenze maturate nel corso IRIDI.

fattori differenzianti, per controllarne l'eventuale incidenza, più o meno ampia, sulla trasformazione dei modelli e delle strategie che avviene con la formazione.

6.1. Esperienza nell'insegnamento

a) Cambiamenti nella didattica a seconda dell'esperienza

Se si analizzano i cambiamenti dei docenti, mettendo in relazione l'esperienza di insegnamento (anni), con la disponibilità degli stessi a transitare verso un approccio *student-centred*, si osserva una crescita dell'adesione al modello auspicato in relazione agli anni di insegnamento, fino ad una soglia critica (superiore ai 23 anni). Se analizziamo l'efficacia del corso nel favorire un approccio *student-centred* per fasce di esperienza, si ottiene dunque un *effect-size* buono per i docenti con esperienza sotto i 12 anni di insegnamento (d=0,48), un *effect-size* elevato per la fascia di docenti con esperienza tra i 12 e i 23 anni (d=0,60) e un impatto non significativo invece per i docenti con esperienza superiore ai 23 anni (d=0,20) (Tab. 5). Nella fascia centrale d'esperienza, con 12-23 anni di pratica didattica, si rileva dunque l'incremento maggiore del modello *student-centred* e l'apprezzamento finale più elevato delle adesioni al modello (Tab. 5)[26].

Tab. 5 - Student centred e esperienza di insegnamento

Esperienza	*N*	*M iniz.*	*DS iniz.*	*M fin.*	*DS fin.*	*Delta*	*p associata a Test t*	*r di Pearson*	*Effect Size*
0-11 anni	85	7,00	1,34	7,77	1,21	0,77	<0,001	0,48	0.48
12-23 anni	88	7,25	1,53	8,07	1,12	0,82	<0,001	0,58	0.60
24-29 anni	22	7,16	1,60	7,45	1,39	0,29	p=0,32	0,60	0.20

Se si analizzano invece i cambiamenti rispetto ad un modello trasmissivo nella didattica (*teacher-centred*), si può osservare che gli impatti dell'intervento formativo si riducono con l'aumento degli anni di servizio. In specifico, i docenti con meno esperienza, in coerenza con quanto emerge in letteratura (Postareff, Nevgi, 2015), presentano in ingresso una maggior preoccupazione per la completezza dei contenuti didattici da illustrare in aula. Questa si riduce significativamente con il corso IRIDI, generando un *effect-size* medio (d=-0,40). L'effetto è più debole nella fascia d'esperienza tra i 12

[26] Esperienza di insegnamento tra 0 e 11 anni: media 7,77; Esperienza di insegnamento tra 12 e 23 anni: 8,07; Esperienza di insegnamento superiore a 24 anni: 7,45.

e i 23 anni (*effect-size*=-0,31) e diventa non rilevabile significativamente nei docenti con esperienza didattica lunga, oltre i 23 anni (Tab. 6).

Tab. 6 - Teacher-centred e esperienza di insegnamento

Esperienza	*N*	*M iniz.*	*DS iniz.*	*M fin.*	*DS fin.*	*Delta*	*P associata a Test t*	*r di Pearson*	*Effect Size d*
0-11 anni	85	7,31	0,95	6,99	1,19	-0,32	<0,001	0,63	-0.40
12-23 anni	88	7,22	1,22	6,84	1,16	-0,38	<0,001	0,48	-0.31
24-29 anni	22	7,32	1,40	6,92	1,15	-0,40	p=0,24	0,26	n.s.

b) Cambiamenti nella valutazione a seconda dell'esperienza

Se analizziamo le trasformazioni che subiscono le rappresentazioni della valutazione nei corsisti IRIDI, in relazione alle tre fasce d'esperienza d'insegnamento, emerge un fenomeno analogo a quello osservato per la didattica a proposito della riduzione del modello trasmissivo: nei docenti con meno pratica didattica, l'impatto dei moduli formativi docimologici è abitualmente maggiore, rispetto alle altre fasce d'esperienza (in quattro modelli su sei) (Tab. 7).

Tab. 7 - Cambiamenti nel modello valutativo in relazione agli anni di insegnamento (effect size)

ESPERIENZA INSEGNAMENTO	*Concez. Edumetrica*	*Concez. sommativa*	*Concez. formativa*	*Concez. regolativa*	*Concez. autentica*	*Concez. attivante*	*Accountability*
Meno di 12 anni	0,51	-0,24	0,35	0,61	0,62	n.s.	n.s.
Tra 12 e 23 anni	0,17	-0,28	0,27	0,33	0,60	n.s.	n.s.
Oltre i 23 anni	n.s.	n.s.	n.s.	0,57	n.s.	n.s.	n.s.

Nei docenti che hanno un'esperienza di insegnamento inferiore ai 12 anni si rileva in particolare che la formazione sui soggettivismi nella valutazione (concezione edumetrica) ha un impatto consistente (d=0,51). L'impatto si riduce notevolmente nella fascia media e non è significativo nel terzo gruppo. Anche l'analisi della varianza conferma questo dato[27].

[27] L'analisi della varianza mette in luce una differenza significativa negli effetti che si ottengono rispetto alla presa di coscienza dei soggettivismi nella valutazione agli esami (Eta quadro=0,04 con p=0,02), con un cambiamento elevato nei docenti con meno esperienza (m=0,47), un cambiamento piccolo nei docenti con esperienza media (m=0,14) e un cambiamento pressoché nullo nei docenti con più di 23 anni di esperienza (m=0,07).

Analogamente, cresce in modo importante l'atteggiamento positivo dei docenti con meno esperienza rispetto ad una concezione regolativa della valutazione (d=0,61) e rispetto all'esigenza di valutare anche le competenze trasversali in Università (concezione autentica) (d=0,62). Anche in questi due casi si riduce l'effetto nella fascia intermedia, tra i 12 e i 23 anni di insegnamento (rispettivamente ottenendo un d=0,33 per la valutazione regolativa e d=0,60 per le soft skill). La concezione regolativa della valutazione è l'unica che incrementa invece in maniera significativa nei docenti con maggior esperienza: un impatto consistente si ottiene infatti in questo gruppo a proposito dell'uso della valutazione per regolare la didattica (d=0,57).

Se si analizzano gli esiti in relazione alla concezione formativa della valutazione, si osserva ancora una volta l'effetto più alto (d=0,35, al di sopra delle soglie di desiderabilità, secondo Hattie) nei docenti con meno esperienza didattica. Si tratta tuttavia di un ambito, come già sottolineato, verso il quale i docenti evidenziavano un atteggiamento molto positivo fin dall'inizio del corso, generando perciò un *effect size* medio-basso. Il valore si riduce tra i 12 e i 23 anni di esperienza didattica (d=0,27) e diventa non significativo dopo i 23 anni.

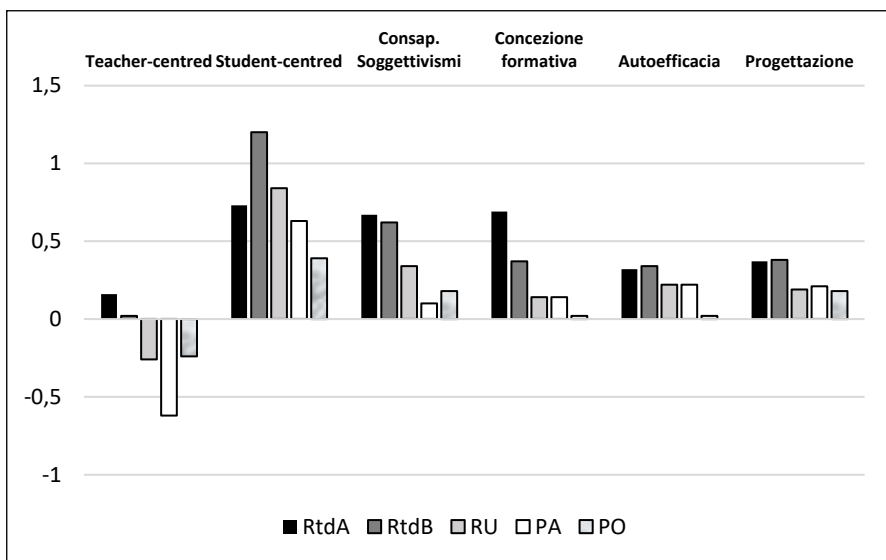
Se consideriamo infine la concezione sommativo-selettiva della valutazione, si rileva che i docenti tendono dopo il corso ad abbandonare tale approccio, peraltro poco condiviso fin dall'inizio del percorso. Nonostante si parta infatti da punteggi molto bassi nella scala, questi si riducono in modo significativo nei docenti meno esperti e in quelli della fascia intermedia (d=-0,24 e d=-0,28). Non sono significativi i cambiamenti nella terza fascia.

6.2. Ruolo accademico

Si può ipotizzare che il ruolo accademico (che non sempre è direttamente correlato con gli anni di insegnamento) si connetta, a seguito della formazione, con diverse rappresentazioni della didattica e della valutazione e incida quindi sulle concezioni maturate al termine del corso. In effetti, come si può vedere nella Fig. 18, emergono delle differenze tra ricercatori di diverso tipo, professori associati e professori ordinari nei cambiamenti realizzati in media[28], a proposito del modello didattico e valutativo, dell'autoefficacia e della progettazione. Dal grafico si evidenzia in particolare che la focalizzazione sulla disciplina è diventata meno rilevante soprattutto per i professori associati, mentre l'incremento di rappresentazioni e strategie didattiche *student-centred* è superiore nei ricercatori di tipo B. I ricercatori di tipo A e B sono quelli che effettuano i maggiori cambiamenti nella presa di coscienza

[28] Si tratta delle differenze registrate nelle scale di misura tra la media finale e quella iniziale.

dei soggettivismi agli esami, nella valutazione formativa, nell'autoefficacia e nella progettazione didattica.

Fig. 18 - Ruolo accademico e cambiamenti nelle rappresentazioni della didattica della valutazione, progettazione e autoefficacia

Le differenze nell'efficacia del corso in base al ruolo sono significative a proposito della centratura sulla disciplina, della consapevolezza dei soggettivismi e della concezione formativa della valutazione[29].

6.3 Genere

Se si analizzano i cambiamenti in base al genere, non si ottengono differenze significative. Si può concludere perciò che il corso non evidenzia disparità di efficacia a seconda del genere dei docenti, forse anche grazie al fatto che il team di formatori è misto. Il genere risulta però essere un fattore rilevante rispetto alla scelta di iscriversi o meno al corso, come si è visto nel paragrafo 2, dove è stato descritto l'universo dei corsisti dell'IRIDI FULL, con una netta prevalenza femminile.

[29] Cambiamenti ruolo accademico x teacher-centred (Eta quadro=0,05 con p=0,04); Cambiamenti ruolo accademico x consapevolezza dei soggettivismi (Eta quadro=0,05 con p=0,04); Cambiamenti ruolo accademico x concezione formativa della valutazione (Eta quadro=0,05 con p=0,03).

6.4 Settore scientifico

Il settore disciplinare, ovvero l'appartenenza dei corsisti all'ambito scientifico o umanistico, non evidenzia differenze significative legate ai settori disciplinari nei cambiamenti, registrati dalle scale, rispetto ai modelli e alle pratiche didattiche e valutative, ad eccezione delle abilità nella "progettazione". Le competenze progettuali si incrementano nella percezione dei docenti di entrambi i gruppi, ma in modo particolare nei docenti del settore umanistico (Tab. 8), con una differenza significativa tra i due subcampioni (l'Eta quadro risulta pari a 0,04 con p=0,03).

Tab. 8 - Cambiamenti nella progettazione didattica per SSD

SSD	*N*	*Media dei cambiamenti*	*D.S.*
Scientifico	82	0,17	0,52
Umanistico	24	0,42	0,37

Permane inoltre la differenza significativa[30] riscontrata in ingresso, tra scienziati e umanisti, nel condividere il modello *student-centred* (che comprende strategie e pratiche). Questo risulta più apprezzato dagli umanisti (la media finale è di 7,74 per i docenti di area scientifica e di 8,28 per quelli di area umanistica)[31]. Anche rispetto alla percezione di efficacia nella didattica, a fine corso, si rileva una differenza nelle medie di scienziati e umanisti, con valori più elevati presso gli umanisti (3,86 rispetto a 3,7 degli scienziati), con Eta quadro=0,03 e p=0,024.

Se si analizzano invece gli ultimi tre fattori (ruolo accademico, genere e settore scientifico) e si mettono in relazione tali caratteristiche con i cambiamenti avvenuti nei modelli e nelle pratiche valutative, non si rilevano, con l'analisi della varianza, differenze significative tra le categorie per nessuno dei fattori considerati. Si può concludere quindi che la proposta formativa di ambito docimologico non genera differenze di risposta, in relazione alle categorie individuate.

7. Consistenza del modello

Il percorso formativo IRIDI è strutturato, come abbiamo sottolineato più volte, secondo un modello teorico che valorizza una didattica centrata sullo studente, propone strategie di valutazione formativa per sostenere gli apprendimenti, l'introduzione di prassi regolative nell'insegnamento, ovvero l'utilizzo della valutazione per ripensare la didattica in funzione delle esigenze

[30] Eta quadro=0,04 con p=0,007.

[31] Il modello "teacher centred" e il modello "student centred" sono ottenuti dalla somma delle misure riferite alle concezioni e alle pratiche.

formative degli studenti e per incrementare negli stessi uno studio orientato dagli obiettivi e accompagnato dai feedback. La formazione IRIDI prospetta un modello attivante la prestazione degli studenti, finalizzato a stimolarne i processi cognitivi e la motivazione, a sostenerne la persistenza, l'autoregolazione e l'acquisizione di competenze trasversali. Per valutare la validità interna del modello didattico-valutativo assimilato dai corsisti, sono state calcolate le correlazioni tra i punteggi attribuiti agli asserti sulle diverse scale. È possibile evidenziare così che il modello didattico student-centred, con rappresentazioni e pratiche focalizzate sull'apprendimento dei discenti, viene assimilato dai corsisti in maniera significativamente correlata con il modello di valutazione formativa[32], con una concezione regolativa della valutazione[33], un'attenzione ad apprezzare anche i processi cognitivi attivati dagli studenti[34] e buone percezioni di efficacia nella didattica e nella valutazione[35]. A sua volta il modello valutativo centrato sull'attivazione dei processi cognitivi risulta correlato significativamente con la concezione formativa della valutazione[36], con quella regolativa[37] e con l'attenzione ai processi cognitivi[38].

8. IRIDI FULL: efficacia dell'intervento in presenza e a distanza

Il programma formativo IRIDI FULL è stato pensato come un intervento in presenza, a cadenza quindicinale, diretto a docenti in servizio, che si iscrivono volontariamente per confrontarsi sui temi proposti, scambiare punti di vista e strategie, approfondire i problemi individuati e le proposte di soluzione. La didattica in dieci moduli prevede, in condizioni ordinarie, in presenza, l'incontro con il docente, l'attivazione a casa di esercitazioni e un feedback collettivo nella lezione successiva. Il modulo finale di workshop è offerto ai corsisti perché possano evidenziare le competenze maturate, condividere innovazioni e risultati ottenuti, proporre nuove vie di sperimentazione didattica, con il feedback dei docenti formatori.

A febbraio 2020, a causa delle restrizioni legate all'emergenza sanitaria, il corso IRIDI è stato trasformato in modalità e-learning, utilizzando strategie multiple di lezione (lezioni video registrate, interazioni via Webex, lezioni sincrone via Webex, audioregistrazioni, esercitazioni su piattaforma Moodle).

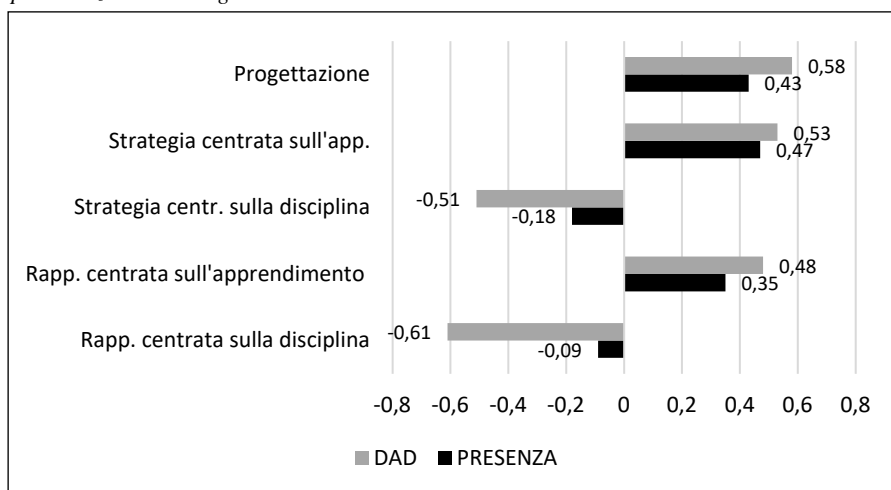
---

[32] N=195. Correlazione (r) = 0.52. Significatività = 0,01.
[33] N=195. Correlazione (r) = 0.28. Significatività = 0.05.
[34] N=195. Correlazione (r) = 0.34. Significatività = 0,05.
[35] N=195. Correlazione (r) = 0.54. Significatività < 0.01.
[36] N=195. Correlazione (r) = 0.56. Significatività < 0.05.
[37] N=195. Correlazione (r) = 0.2. Significatività = 0.005.
[38] N=195. Correlazione (r) = 0.14. Significatività = 0.05

Si è dunque ritenuto utile poter confrontare l'efficacia della proposta formativa nella modalità in *presenza* (3 edizioni) con quella a *distanza* (2 edizioni), tenendo conto che quest'ultima è stata attivata durante la pandemia, quando i docenti erano chiamati a loro volta a gestire l'insegnamento a distanza. Renderemo conto di seguito delle differenze di efficacia rilevate con le due modalità organizzative dei percorsi FULL. Analizzeremo preliminarmente i risultati riferiti alla didattica, per confrontare poi quelli specifici riferiti alla progettazione e alla valutazione. Esamineremo infine come si incrementano le percezioni di autoefficacia, a seguito delle due modalità didattiche confrontate.

8.1. Didattica

La proposta formativa IRIDI FULL risulta particolarmente efficace nella modalità a distanza. Se confrontiamo infatti i d di Cohen ottenuti con il corso in presenza e a distanza (Fig. 19), si possono osservare valori elevati di efficacia ottenuti con la modalità DAD per tutti gli aspetti considerati. In particolare, il corso a distanza risulta molto efficace nel ridurre le intenzioni trasmissive (d=-0,61) e le strategie connesse (d=-0,51) e quindi nel contrastare la focalizzazione dell'insegnamento sul docente e la disciplina. Il corso a distanza risulta anche più efficace della didattica in presenza nel promuovere una rappresentazione della didattica centrata sull'apprendimento (d=0,48) e nel proporre le strategie didattiche connesse (d=0,53), come risulta dalla Fig. 19.

Fig. 19 - Confronto d di Cohen corsi FULL a distanza (N=67) e in presenza (N=135): rappresentazioni e strategie didattiche

L'efficacia del corso a distanza si conferma anche analizzando gli impatti nella cura della progettazione degli insegnamenti: il corso risulta di efficacia medio-alta con un *effect-size* pari a 0,58 (Tab. 9).

Tab. 9 - Impatti del corso a distanza

DAD	*INT. TRASMISSIONE*	*INT. ATTIVANTE*	*ST. TRASMIS.*	*STR. ATTIVA*	*PROGETT.*	*teacher centred*	*student centred*
MEDIA IN.	3,83	3,73	3,73	3,47	3,63	7,56	7,21
DS IN	0,61	0,70	0,73	0,87	0,55	1,19	1,46
MEDIA FIN.	3,51	4,00	3,39	3,92	3,92	6,90	7,92
D.S. FIN	0,68	0,64	0,68	0,71	0,52	1,21	1,24
Progresso	-0,32	0,27	-0,34	0,45	0,29	-0,66	0,72
r di Pearson	0,63	0,67	0,59	0,53	0,58	0,68	0,66
t Student (p)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
d Cohen	-0.61	0.48	-0.51	0.53	0.58	-0.70	0.60

Anche la didattica in presenza genera cambiamenti significativi in alcune delle dimensioni considerate (Tab. 10), favorendo la transizione verso un approccio didattico centrato sull'apprendimento degli studenti (d=0,49), che potenzia le strategie attive (d=0,47) e le intenzioni attivanti (d=0,35).

Tab. 10 - Impatti del corso in presenza

PRESENZA	*INT. TRASMISSIONE*	*INT. ATTIVANTE*	*ST. TRASMIS.*	*STR. ATTIVA*	*PROGETT.*	*teacher centred*	*student centred*
M INIZ.	3,61	3,68	3,50	3,43	3,60	7,11	7,11
DS INIZ.	0,68	0,72	0,58	0,89	0,52	1,06	1,44
M FIN.	3,55	3,96	3,38	3,87	3,82	6,94	7,83
DS FIN	0,61	0,61	0,68	0,73	0,46	1,14	1,19
Progresso	-0,06	0,29	-0,12	0,44	0,22	-0,18	0,73
r Pearson	0,52	0,38	0,33	0,47	0,51	0,41	0,48
t Student (p)	0,27	0,00	0,06	0,00	0,02	0,08	0,00
d Cohen	-0.09	0.35	-0.18	0.47	0.43	-0.15	0.49

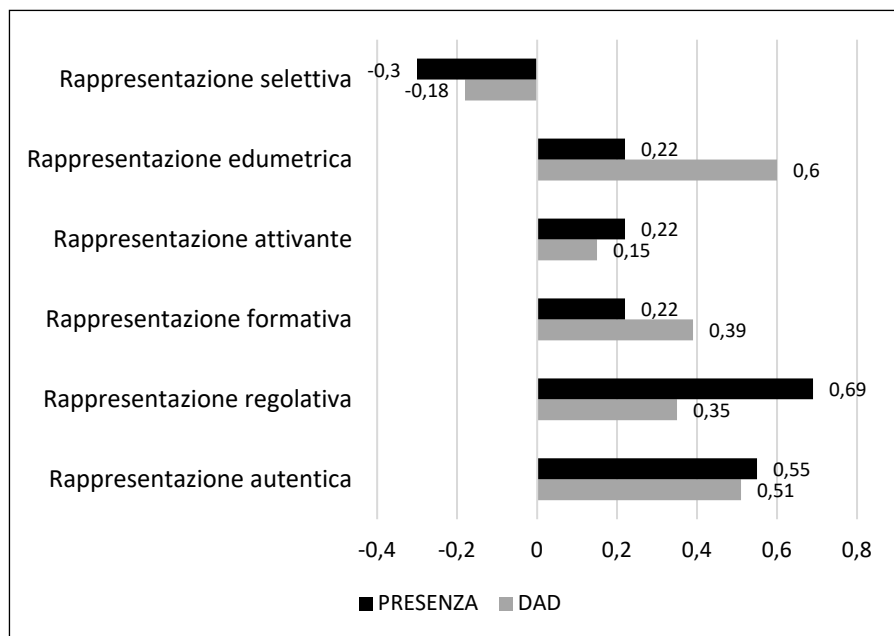
La didattica in presenza favorisce anche la cura e l'attenzione verso la progettazione del proprio insegnamento e della valutazione degli apprendimenti (d=0,43).

Gli impatti del corso in presenza risultano evidentemente inferiori a quelli in DAD: forse i docenti dedicano maggior tempo alla riflessione sui contenuti, organizzando la fruizione delle lezioni in modalità più libera rispetto a quella in aula.

8.2. Valutazione

Se si analizzano gli effetti del corso IRIDI FULL nelle due modalità, in presenza e a distanza, sulle rappresentazioni della valutazione, si evidenziano effetti generalmente significativi, ma di minore intensità rispetto alla didattica, come emerge abitualmente anche dalla letteratura internazionale (Postareff *et al*., 2012), ad eccezione della trasformazione delle rappresentazioni in senso regolativo e della consapevolezza dei soggettivismi (Fig. 20).

In generale, si rileva una maggior efficacia del corso in presenza, con due eccezioni di effetti di buon livello ottenuti in DAD. Si tratta della rappresentazione edumetrica, che in DAD ottiene un d=0,60 e della rappresentazione formativa, che fa rilevare un impatto di 0,39 a distanza (e d=0,22 in presenza). Si tratta, rispetto alla valutazione formativa, di un effetto quasi doppio del corso a distanza, rispetto a quello in presenza.

Fig. 20 - Confronto distanza (N=68) e presenza (N=133): rappresentazioni della valutazione

Rispetto agli impatti del corso in presenza (v. Tab. 11), si rileva invece che l'assimilazione del modello regolativo presenta un *effect size* quasi doppio (d=0,69) rispetto a quello derivante dal corso a distanza (d=0,35), buoni effetti di riduzione dell'approccio selettivo (d=-30) e di incremento di prospettive di valutazione autentica (d=0,55).

Tab. 11 - Impatti del corso in presenza

PRESENZA	*CONCEZ. EDUMETRICA*	*CONCEZ. SELETTIVA*	*CONCEZ. FORMATIVA*	*CONCEZ. REGOLATIVA*	*CONCEZ. AUTENTICA*	*CONCEZ. ATTIVANTE*	*ACCOUNTABILITY*
M iniziali	3,23	2,24	4,18	2,99	3,34	4,35	3,02
M finali	3,43	1,98	4,35	3,39	4,10	4,58	3,35
D.S. I	0,85	0,85	0,66	0,54	1,15	0,83	0,71
D.S. F	0,77	0,82	0,49	0,72	0,81	0,58	0,62
PROGRESSI	0,21	-0,26	0,17	0,40	0,76	0,23	0,33
Probabilità del test t	0,01	0,15	0,01	0,00	0,00	0,01	0,04
Correlazione	0,36	0,48	0,31	0,43	0,29	0,19	0,25
d di Cohen	0,21	-0,30	0,22	0,69	0,55	0,22	0,38

L'efficacia a proposito del modello di *accountability* non è significativa in ambedue le modalità: l'argomento non viene trattato nelle lezioni, ma come approfondimento opzionale, attraverso alcuni materiali che vengono scelti da pochi corsisti, che hanno abitualmente funzioni di coordinamento istituzionale (es. presidenti di corso di laurea, vicedirettori alla didattica…). Il corso in DAD evidenzia a sua volta la maggior efficacia nell'incrementare la consapevolezza dei soggettivismi (d=0,60) e nella valutazione formativa (d=0,39) (Tab. 12).

Tab. 12 - Impatti del corso in DAD

DAD	*CONSAPEVOL. SOGGETTIVISMI*	*CONCEZ. SELETTIVA*	*CONCEZIONE FORMATIVA*	*CONCEZ. REGOLATIVA*	*CONCEZ. AUTENTICA*	*CONCEZ. ATTIVANTE*	*ACCOUNTABILITY*
INIZIALI	2,91	2,17	4,08	2,92	3,46	4,38	3,18
FINALI	3,33	2,02	4,30	3,15	4,04	4,51	3,18
D.S. I	0,65	0,72	0,59	0,50	1,03	0,73	0,56
D.S. F	0,62	0,68	0,49	0,39	0,78	0,61	0,57
PROGRESSI	0,42	-0,15	0,22	0,24	0,59	0,13	0,01
Probabilità test t	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00	0,18	0,93
Correlazione	0,41	0,35	0,53	0,12	0,40	0,29	0,33
Cohen	0,60	-0,18	0,39	0,35	0,51	0,15	0

Gli effetti per la valutazione delle competenze del corso a distanza (d=0,51) sono simili a quelli ottenuti in presenza (d=0,55).

8.3 Autoefficacia

Se si considerano gli effetti dei corsi IRIDI FULL, in presenza e in DAD, sulla percezione di efficacia nella didattica si può osservare che si ottengono degli impatti medio-buoni (con d di Cohen tra 0,40 e 0,45), in particolare con

le attività a distanza (Tab. 13). Si può ipotizzare che i docenti del corso IRIDI in corrispondenza della transizione in e-learning di tutta la didattica accademica (a causa della pandemia), riescano ad attivare soluzioni adeguate e riconoscano quindi l'efficacia del corso e l'efficienza delle loro prestazioni. Si può ipotizzare inoltre che la fruizione a casa del corso IRIDI, benché privato di una parte importante di interazione con i colleghi, consenta ai docenti tempi di fruizione più distesi e flessibili, quindi una maggior percezione di assimilazione e di conseguenza una maggior sicurezza nella didattica.

Tab. 13 - Impatti del corso in presenza e in DAD sull'autoefficacia

	M INIZ. (M1)	*M FIN. (M2)*	*DS INIZ.*	*DS FIN.*	*Variazione (m1-m2)*	*t Student (p)*	*r Pearson*	*d Cohen*
Presenza	3,50	3,72	0,45	0,45	0,22	p<0,001	0,57	0,40
Distanza	3,56	3,77	0,39	0,38	0,21	p<0,001	0,29	0,45

9. Il gradimento

9.1 Gradimento dei corsi IRIDI FULL

La soddisfazione complessiva per il corso è molto buona: espressa su una scala da 1 a 5 ottiene un apprezzamento medio di 4,25 (Fig. 21).

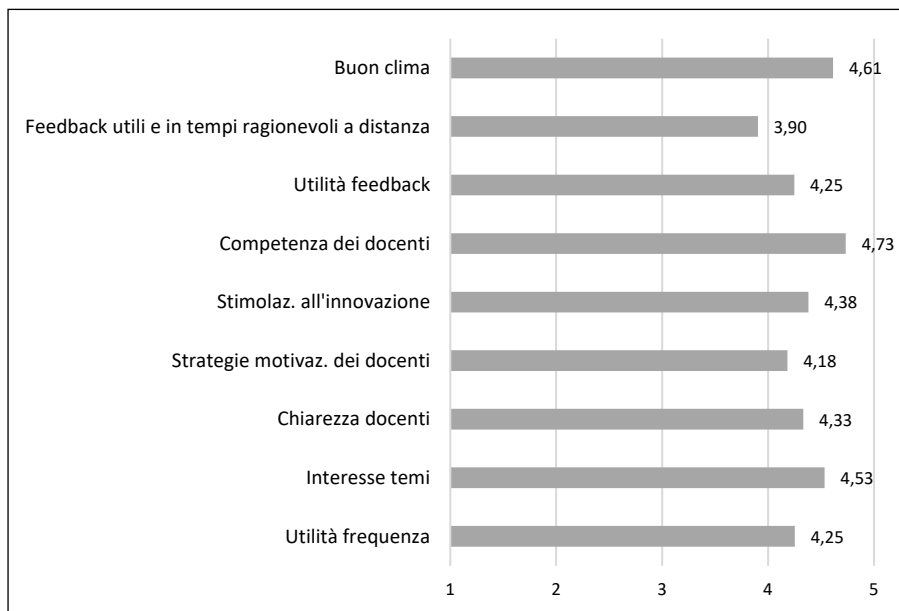
Fig. 21 - Soddisfazione per la didattica del corso (n=210)

Un buon apprezzamento ottengono anche i materiali predisposti per il corso IRIDI FULL (Fig. 22). Particolari considerazioni positive sono espresse per: l'area e-learning (piattaforma Moodle con materiali ed esercitazioni) (m=4,31), i video, ovvero le interviste video registrate (m=4,26) e le videoclip (m=4,23). Gli approfondimenti, libri e articoli, riscuotono minor interesse (m=3,91). Le esercitazioni applicative a casa sono apprezzate, ma richiedono tempo dedicato (m=4,06).

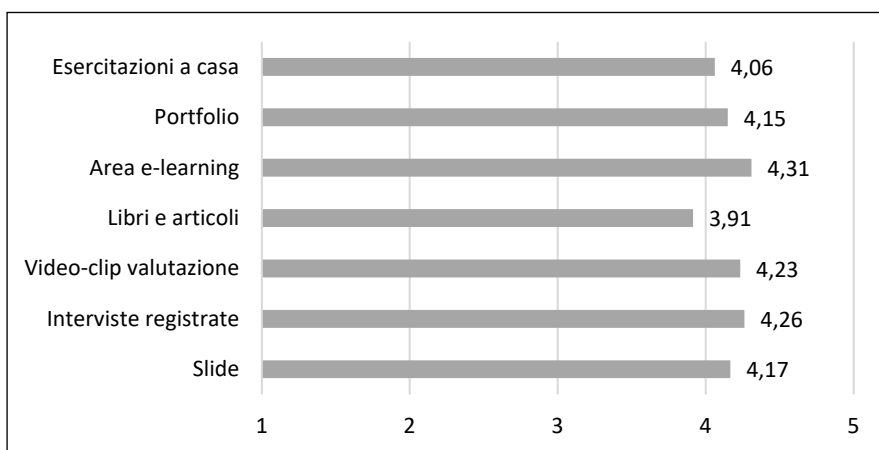
Fig. 22 - Soddisfazione rispetto ai materiali del corso (n=210)

L'organizzazione complessiva è ritenuta molto buona (m=4,49), particolarmente apprezzata è la tutor (m=4,49), adeguata la scelta del giorno della settimana (venerdì) (m=4,40) e la cadenza quindicinale delle lezioni (m=4,37) (Fig. 23).

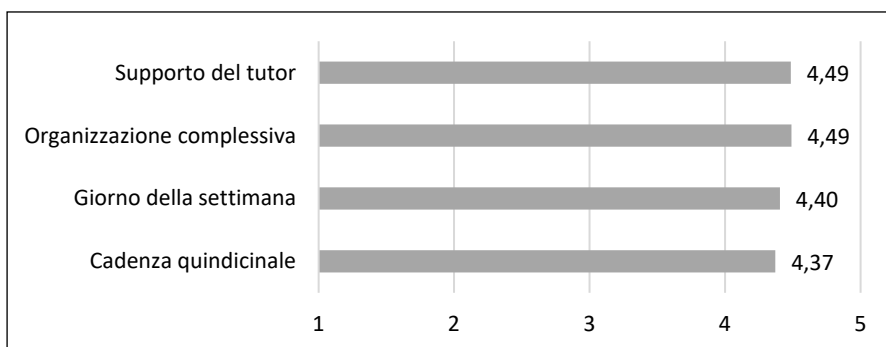
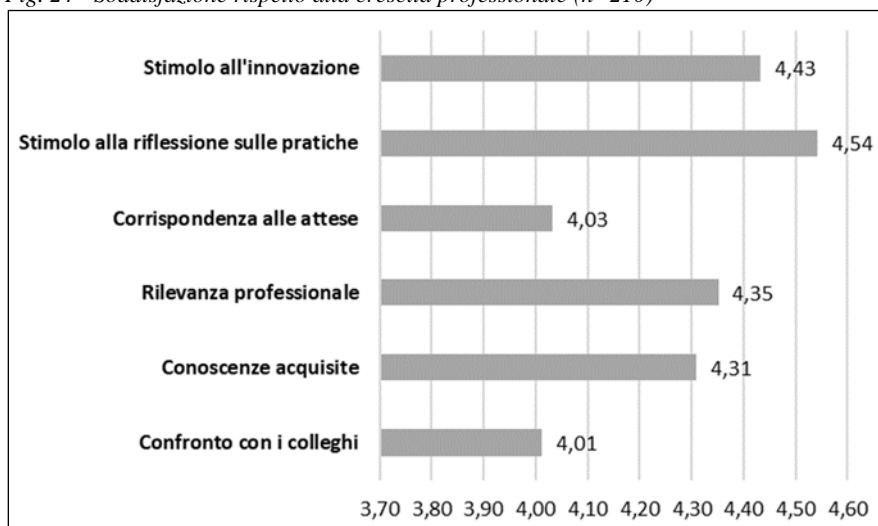
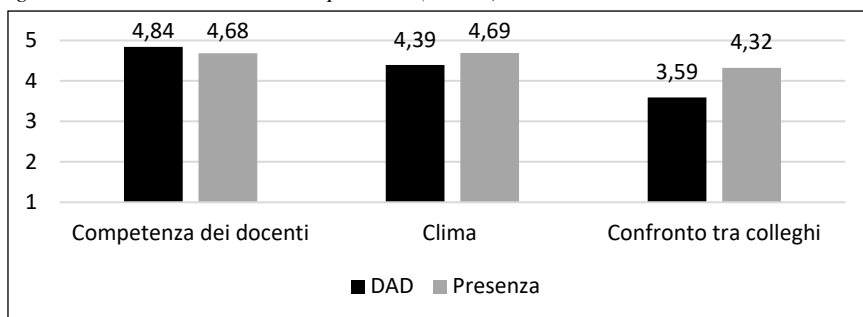
Fig. 23 - Soddisfazione rispetto all'organizzazione del corso (n=210)

Il corso riesce, coerentemente con le intenzioni, a favorire la riflessione professionale sulle pratiche didattiche (Fig. 24), stimolando all'innovazione (m=4,43), incrementando le conoscenze (m=4,31), evidenziandone la rilevanza professionale. In pochi casi non corrisponde alle attese e nel caso della didattica a distanza offre limitata possibilità di confronto con i colleghi (Fig. 24 e 25).

Fig. 24 - Soddisfazione rispetto alla crescita professionale (n=210)

9.2. Confronto gradimento corso in presenza e in DAD

Confrontando il gradimento della proposta formativa IRIDI in presenza, con il gradimento della medesima a distanza, si rilevano differenze significative solo su tre indicatori (Fig. 25).

Fig. 25 - Gradimento in DAD e in presenza (n=210)

Si tratta della competenza dei docenti, che è apprezzata maggiormente in DAD (m in DAD=4,84; m in presenza=4,68; con p associata al t di Student=0,01). Invece, come prevedibile, il clima all'interno del gruppo di corsisti è apprezzato maggiormente in presenza (m in DAD=4,39; m in presenza=4,69, con p associata al t di Student=0,05), così come la possibilità di confronto con i colleghi (m in DAD=3,59; m in presenza=4,32; con p associato al t di Student>0,001).

Conclusioni

I dati raccolti per approfondire l'efficacia del Programma IRIDI FULL evidenziano *effect-size* superiori a quelli riportati nelle sintesi di letteratura recenti (d=0,385 per Ilie *et al.,* 2020), per diversi ambiti oggetto della formazione. Per esempio, il *programma a distanza* favorisce lo sviluppo di approcci centrati sull'apprendimento degli studenti (d=0,60) e la diminuzione della centratura sulla disciplina (d=-0,70), lo sviluppo di una concezione della valutazione autentica, centrata sulle competenze, anche trasversali (d=0,51) e formativa (d=0,39). Favorisce inoltre la maturazione di un'attenzione edumetrica (d=0,60), la cura della progettazione didattico-valutativa (d=0,58) e l'incremento della percezione di efficacia didattica (d=0,45).

La ricerca fa emergere inoltre alcuni fattori che rendono più efficace il percorso IRIDI. Per esempio, un'esperienza di insegnamento medio-alta (12-23 anni) favorisce l'adesione al modello didattico centrato sullo studente. Sarebbe interessante approfondire ulteriormente i dati raccolti, andando a rilevare fattori connessi alle caratteristiche personali dei corsisti, come la "disposizione o resistenza al cambiamento" e l'incidenza di variabili ambientali, come il "benessere lavorativo". In generale comunque il corso IRIDI risulta efficace nello scoraggiare un modello didattico centrato prevalentemente sulla disciplina e nel favorire lo sviluppo di modelli e strategie valutative autentiche, regolative, valide e formative.

L'analisi delle esercitazioni realizzate consente di evidenziare l'approfondimento dei temi da parte dei corsisti, le proposte di innovazione formulate. Riportiamo un esempio riferito a un'esercitazione svolta sui problemi della valutazione (v. Appendice II).

Appendice I. Analisi fattoriale

Tab. 1 - Analisi fattoriale esplorativa concezioni della didattica

	Fattori	
	1	*2*
Quando insegno questa disciplina utilizzo gli errori o alcuni problemi aperti per stimolare il dibattito.	,687	
Ritengo che nella mia disciplina molto tempo debba essere utilizzato per discutere le idee, le strategie, i prodotti degli studenti.	,664	
Con gli studenti di questo corso cerco di sviluppare un dialogo sulle tematiche che stiamo affrontando.	,631	
Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni.	,597	
Sottraggo un po' di tempo alle spiegazioni per discutere con gli studenti le difficoltà che incontrano nello studio di questa disciplina.	,565	
Creo delle occasioni perché gli studenti possano auto-valutare gli apprendimenti acquisiti e i progressi via via realizzati.	,534	
Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti.	,508	
Ritengo sia meglio che gli studenti del mio corso elaborino appunti propri anziché copiare le slide o trascrivere tutto quello che dico.	,328	
Penso che uno degli scopi principali delle mie lezioni sia fornire agli studenti una sintesi chiara degli argomenti cosicché possano prendere buoni appunti.		,691
Agli esami concentro le richieste sulle conoscenze fondamentali esposte a lezione.		,624
Centro l'attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all'esame.		,557
Nell'insegnamento di questa disciplina, cerco di trattare tutti i temi rilevanti che dovrebbero trovarsi in un buon libro di testo.		,392
Ritengo importante organizzare il mio insegnamento focalizzandomi sugli obiettivi specifici che gli studenti devono dimostrare di aver raggiunto all'esame.		,386
Penso di dover essere in grado di rispondere a qualsiasi domanda che gli studenti possono pormi a lezione sulla mia disciplina.		,330

Note: N = 335, estrazione ML, rotazione Varimax.
Fattore 1: didattica centrata sullo studente.
Fattore 2: didattica centrata sul docente.

Tab. 2 - Analisi fattoriale esplorativa sulla progettazione didattico-valutativa

	Fattore 1
Dedico tempo e cura a preparare le prove di valutazione	,723
Dedico molto tempo a progettare il mio corso	,668
Pianifico la valutazione in modo che si connetta strettamente con la didattica	,663
Mi capita di ripensare alla qualità delle interazioni con gli studenti in aula	,589
Sono consapevole dei fattori che contribuiscono a rendere efficace il mio modo di fare lezione	,512
Programmo il mio corso pensando anche all'apprendimento degli studenti che non frequentano	,431
Saprei descrivere come studiano gli studenti del mio corso	,380
Mi preoccupo di progettare la didattica in funzione della posizione che il mio corso ha nel curriculum	,380

Note: N = 335, estrazione ML.

Tab. 3 - Analisi fattoriale esplorativa sull'autoefficacia didattica

	Fattore 1
Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati	,698
Ritengo che abitualmente gli studenti apprezzino la mia didattica e giudichino positivamente il mio corso	,664
Sono in grado di variare la didattica in relazione alle caratteristiche degli studenti	,664
Sono in grado di variare la didattica in relazione agli obiettivi che mi propongo	,647
Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagevoli che potrei trovare in aula	,643
Ritengo che la mia didattica consenta di far acquisire a quasi tutti studenti le competenze attese a un buon livello.	,595
Ritengo di avere una conoscenza della didattica adeguata per insegnare bene	,573
Sono certo di avere le competenze disciplinari necessarie per insegnare in questo corso	,468
Cominciare un nuovo corso mi genera ansia (rev)	-,407

Note: N = 335, estrazione ML.

Tab. 4 - Analisi fattoriale esplorativa sulla valutazione

	Fattori			
	1	*2*	*3*	*4*
La valutazione dovrebbe promuovere la capacità degli studenti di darsi degli obiettivi	,696			
La valutazione dovrebbe favorire la responsabilizzazione degli studenti rispetto ai risultati che ottengono	,679			
La valutazione dovrebbe trasferire agli studenti la capacità di monitorare il proprio apprendimento]	,649			
La valutazione deve aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento]	,604			
La valutazione deve restituire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento]	,595			
La valutazione deve fornire un feedback agli studenti sul loro apprendimento anche durante il corso]	,465			
La valutazione degli esami dovrebbe essere più precisa		,619		
La valutazione degli esami orali dovrebbe essere più trasparente		,618		
I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione e dei soggettivismi.		,585		
La valutazione degli apprendimenti agli esami ha molti rischi di imprecisione		,581		
La valutazione abituale delle prove scritte agli esami è rigorosa e obiettiva		-,368		
Sulla base delle informazioni fornite dalla valutazione occorre modificare l'insegnamento			,748	
La valutazione permette di adattare l'insegnamento in funzione delle differenze tra studenti			,520	
La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto al lavoro dello studente				,447
La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti				,411

Note: N = 326, estrazione ML, rotazione Varimax.
Fattore 1: valutazione formativa.
Fattore 2: soggettivismi.
Fattore 3: funzione regolativa della valutazione.
Fattore 4: valutazione sommativa.

Appendice II. Esercitazione sulla valutazione

di *Giulia Baselica*[39]

Riflessioni svolte e criteri di miglioramento che si intendono adottare nelle prove

Il tipo di prova oggetto di riflessione, in termini di criteri di valutazione, è la prova orale di Letteratura russa I (Laurea Triennale).

Se la valutazione dell'apprendimento è da considerarsi un modo per verificare e regolare l'insegnamento, quindi una strategia per verificare, stimolare e favorire l'apprendimento, nonché una opportunità per migliorare la didattica e la qualità dei risultati, ponendo il/la docente nella condizione di conoscere più precisamente le modalità di apprendimento delle/dei discenti, risulta del tutto necessario, e non soltanto opportuno, riesaminare con attenzione le proprie modalità valutative. Il fine di tale riflessione è quello di individuare dei correttivi che permettano di migliorare il livello di affidabilità della misura dei risultati; di garantire l'equità nel confronto tra le varie prestazioni richieste; di favorire la regolazione e, se necessario, l'innovazione didattica; di rendere, infine, possibile, un apprendimento autonomo e significativo.

Preliminarmente, cioè ancora prima dell'avvio delle lezioni, è fondamentale fornire alle studentesse e agli studenti le informazioni essenziali inerenti alle modalità d'esame (tipo di prova e obiettivi della prova stessa), strettamente connessa con gli obiettivi che l'Insegnamento si propone di raggiungere (acquisizione di contenuti generali inerenti alla Letteratura russa dell'Ottocento; contenuti specifici relativi ad alcuni autori e a determinate opere; sviluppo di un approccio critico in relazione allo studio della Storia della letteratura russa; applicazione di alcuni specifici criteri all'analisi stilistica e tematica dei testi oggetto di studio). Tali informazioni sono da riportare sulla Scheda dell'Insegnamento e da commentare, ulteriormente esplicitandole, nel corso della prima lezione.

Successivamente, a metà del percorso formativo, riterrei importante, allo scopo di coinvolgere attivamente le studentesse e gli studenti nel processo valutativo degli apprendimenti –nell'ottica di un incremento della capacità di identificazione degli aspetti più significativi del percorso formativo intrapreso dall'Insegnamento di Letteratura russa I, e, soprattutto, dell'autovalutazione da attribuire agli esiti raggiunti – di sottoporre alle/ai discenti un questionario guidato, cioè con l'indicazione di alcuni suggerimenti, strutturati in

[39] Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne, docente di Lingua e letteratura russa.

un elenco a scelta multipla (modulo Google) incentrato proprio sulle prospettive, sui punti di vista, nello studio della letteratura russa (e non sui temi) ritenuti essenziali, ordinati gerarchicamente secondo l'attribuzione di punteggi in scala decrescente. (Con i termini 'prospettive' e 'punti di vista' si intendono: connessioni tra biografia dell'autore, contesto storico-sociale e produzione letteraria del periodo considerato; elementi conservativi o innovativi dell'autore/dell'opera; costanti nella produzione letteraria dell'autore analizzato; elementi di analisi stilistica delle opere prese in esame). Nel questionario viene riservata una sezione, a compilazione libera, dedicata alle eventuali osservazioni personali, all'indicazione di 'prospettive' e 'punti di vista' integrativi, non elencati nel modulo e, infine, all'esplicitazione delle eventuali difficoltà incontrate nell'acquisizione degli argomenti previsti dal programma dell'Insegnamento e affrontati nel corso delle lezioni.

Le risposte raccolte sarebbero poi analizzate e commentate in aula con le/i discenti (che potrebbero essere invitati a organizzare piccoli tavoli di discussione), adottando eventuali correttivi, quindi sarebbero rielaborate e integrate dal/dalla docente, che procederebbe con la strutturazione di una griglia di valutazione.

Tab. 1 - Valutazione generale

Quesiti (formulati sulla base degli aspetti presentati nel questionario)	*Valutazione*
Domanda di apertura: argomento a scelta dello/a studente/ssa	8
Domanda di approfondimento relativa all'argomento proposto dallo/a studente/ssa	7
Domanda inerente alla Storia della letteratura russa dell'Ottocento	6
Domanda incentrata su un brano, un frammento di uno dei testi letterari assegnati in Bibliografia e analizzati a lezione	5
Domanda di carattere generale su un'opera prevista dalla Bibliografia e presa in esame a lezione	3
Domanda di carattere nozionistico-informativo relativa alla produzione letteraria di un autore preso in esame nel corso delle lezioni	1

La formulazione delle domande conterrebbe le prospettive/i punti di vista identificati dalle studentesse/studenti e riportati sul questionario cui si è fatto riferimento. Per esempio il quesito 2 potrebbe essere formulato nel modo seguente: «In quali aspetti la biografia dell'Autore si riflette nella sua produzione letteraria?»; il quesito 3: «Come si inseriscono le istanze preromantiche nel contesto della Russia di Alessandro I?»; il quesito 4: «Quali sono gli elementi stilistici che, in questo frammento, potremmo considerare specificamente gogoljani?»; il quesito 5: «Rispetto al contesto culturale e specificamente letterario degli anni Quaranta, come si colloca il romanzo Il sosia di Fëdor Dostoevskij?»; il quesito 6: «Quali titoli, almeno i principali, possiamo nominare nell'ambito della produzione letteraria di Ivan Turgenev?».

La risposta a ogni quesito verrebbe valutata sulla base dei criteri suggeriti dalla tassonomia di Anderson e Krathwohl e riportati nella tabella sottostante.

Tab. 2 - Griglia di applicazione dei criteri indicati nella tassonomia di Anderson e Krathwohl

		Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
1	Domanda di apertura: argomento a scelta dello/a studente/ssa		X		X	X	X
2	Domanda di approfondimento relativa all'argomento proposto dallo/a studente/ssa	X		X		X	
3	Domanda inerente alla Storia della letteratura russa dell'Ottocento	X	X				X
4	Domanda incentrata su un brano, un frammento di uno dei testi letterari assegnati in Bibliografia e analizzati a lezione		X		X		
5	Domanda di carattere generale su un'opera prevista dalla Bibliografia e presa in esame a lezione	X	X			X	
6	Domanda di carattere nozionistico-informativo relativa alla produzione letteraria di un autore preso in esame nel corso delle lezioni	X		X			

A ogni criterio di valutazione verrebbero assegnati dei punteggi diversificati:

- **quesito 1**: 2 punti per ognuno dei criteri considerati (Comprendere; Analizzare; Valutare; Creare);
- **quesito 2**: 2 punti per i criteri Applicare e Valutare; 3 punti per il criterio Ricordare;
- **quesito 3**: 2 punti per il criterio Ricordare; 3 punti per il criterio Comprendere; 1 punto per il criterio Creare;
- **quesito 4**: 2 punti per il criterio Comprendere e 1 punto per il criterio Analizzare;
- **quesito 5**: 1 punto per ogni criterio considerato (Ricordare, Comprendere, Valutare);
- **quesito 6**: 0,5 punti per il quesito 6.

La diversa attribuzione di valore agli stessi criteri è determinata dal diverso grado di complessità/vastità di ogni quesito. Nell'attribuzione del punteggio attribuito a ogni risposta verrà considerata anche la valutazione della capacità espressiva (correttezza, precisione espositiva, adeguatezza della terminologia e del registro).

Le due tabelle sopra riportate verrebbero sottoposte all'attenzione dei colleghi della commissione e, una volta completata la redazione definitiva, sarebbero presentate alle studentesse e agli studenti.

A questo punto sarebbe probabilmente utile somministrare alle e ai discenti un questionario scritto contenente i quesiti tipo di un colloquio orale. Il questionario verrebbe svolto in aula e consegnato al/alla docente. Nella lezione successiva il/la docente fornirebbe a ogni studentessa/studente un sintetico feedback della propria prestazione e, contestualmente, commenterebbe gli esiti più significativi, ovviamente in forma anonima, incoraggiando le/i presenti a rilevare i punti di forza e i punti di debolezza, mantenendo ferma l'attenzione sui criteri di Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Valutare, Creare. Questo tipo di attività dovrebbe essere ripetuto due volte nel corso delle lezioni, per consentire a ogni studentessa/studente di mantenere costante la percezione del proprio progressivo avanzare nel percorso formativo.

L'esame finale, in forma orale, rispetterebbe il modello già noto alle studentesse e agli studenti. allo scopo di consentire alle/ai discenti di affrontare il colloquio orale con serenità e consapevolezza sarebbe interessante e utile organizzare delle simulazioni di colloqui d'esame, suddividendo le/i partecipanti alle lezioni in piccoli gruppi e assegnando i ruoli, intercambiabili, di docente e di discente, al fine di consolidare sia la capacità valutativa e autovalutativa sia la percezione degli esiti (cognizioni, capacità e competenze) effettivamente raggiunti.

Il percorso di formazione compiuto dalle studentesse/dagli studenti comporterebbe sia l'acquisizione delle nozioni, delle capacità e delle competenze oggetto dell'Insegnamento sia l'apprendimento di utili modalità di valutazione e autovalutazione connesse con una feconda riflessione inerente alla percezione delle proprie prestazioni e della propria collocazione nel processo stesso della propria formazione. Fondamentale sarebbe, attraverso le attività svolte in itinere, la continua condivisione, sia con la/il docente, sia con le/i compagni di corso, della propria cognizione del concetto di valutazione e, in particolare, del suo valore formativo nell'ottica di un apprendimento da valorizzare in termini di attiva esperienzialità.

Riferimenti bibliografici

Brown S. (2015), *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*, London, Palgrave-Macmillan.

De Rijdt C., Stes A., Van Der Vleuten C., Dochy F. (2013), *Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review*, «Educational Research Review», 8, pp. 48-74.

Gibbs G., Coffey, M. (2004), *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*, «Active Learning in Higher Education», 5, pp. 87-100.

Hattie J. (2007), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement,* London & New York, Routledge.

Ilie M.D., Maricuțoiua L.P., Iancua D.E., Smarandache I.G., Mladenovicia V., Stoia D.C.M., Totha S.A. (2020), *Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis*, «Educational Research Review», 30, pp. 1-18.

Jiménez Hernández D., Gonzáles Ortiz J.J., Abellán M.T. (2018), *Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula*, «Estudios Pedagógicos», 44, 3, pp. 157-172.

Marinoni G., Van't Land H., Jensen T. (2020), *The impact of Covid-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*, www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf.

McAlpine L. (2003), "The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice", in Druine N., Clement M., Waeytens K. (eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support*, Leuven, Universitaire Press, pp. 57-71.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007), *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*, «Teaching and Teacher Education», 23, pp. 557-571.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S. (2008), *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*, «Learning and Instruction», 18, pp. 9-12.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2008), *A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education*, «Higher Education», 56, pp. 29-43.

Postareff L., Virtanen V., Katajavuori N., Lindblom-Ylanne S. (2012), *Academics conceptions of assessment and their assessment practices*, «Studies in Educational Evaluation», 38, pp. 84-92.

Postareff L., Nevgi A. (2015), *Development paths of university teachers during a pedagogical development course,* «Educar», 51, 1, pp. 37-52.

Prosser M., Trigwell K. (2006), *Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory*, «British Journal of Educational Psychology», 76, pp. 405-419.

Steinert Y., Mann K., Centeno A., Dolmans D., Spencer J., Gelula M. *et al.* (2006), *A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME*, 8, «Medical Teacher», 28, pp. 497-526.

Steinert Y., Mann K., Anderson B., Barnett B.M., Centeno A., Naismith L. *et al.* (2016), *A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME*, 40, «Medical Teacher», 38, pp. 769-786.

Stes A., Coertjens L., Van Petegem P. (2010), *Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach*, «Higher Education», 60, pp. 187-204.

Stes A., Coertjens L., Van Petegem P. (2013), *Instructional development in higher education: Impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students*. «Instructional Science», 41, pp. 1103-1126.

Taber K.S. (2018), *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*, «Research in science education», 48, 6, pp. 1273-1296.

Uibolet K., Karm M., Postareff L. (2016). *How do university teachers combine different approaches to teaching in a specific course? A qualitative multi-case study*, «Teaching in Higher Education», 21, 7, pp. 854-869.

Varma-Nelson P., Turner R. (2017), "Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center", in Felisatti E., Serbeti A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica Universitaria,* Milano, Franco Angeli, pp. 116-125.

Varnava Marouchou D. (2011), *Faculty Conceptions of Teaching: Implications for teacher professional development*, «McGill Journal of Education», 46, 1, pp. 123-132.

Vilppu H., Södervik I., Postareff L., Murtonen M. (2019), *The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching-learning situations*, «Instructional Science», 47, 4, pp. 679-709.

Whang S., Zhang D. (2019), *Student-centred teaching, deep learning and self-reported ability improvement in higher education: Evidence from Mainland China*, «Innovations in Education and Teaching International», 56, 5, pp. 581-593.

5. Valutazione e autovalutazione delle pratiche didattico-valutative: un'indagine di follow-up sui corsisti IRIDI

di *Roberto Trinchero*

Il corso IRIDI ha indotto nei partecipanti un percorso di riflessione sull'efficacia delle proprie pratiche didattiche e valutative? Questo percorso ha prodotto cambiamenti nelle pratiche stesse e nella capacità di riflettere su di esse e di valutarle? Il presente capitolo intende offrire alcune risposte a questi interrogativi sulla base degli esiti di un questionario somministrato ai partecipanti delle prime tre edizioni del corso (dal 2017 al 2020), ad almeno un anno di distanza dalla conclusione delle attività formative, e di alcune interviste in profondità. Sia il questionario sia le interviste sono stati parte del percorso di riflessione stesso, e i dati raccolti, soprattutto di tipo autovalutativo, hanno consentito di trarre un bilancio della formazione erogata - con particolare riferimento ai moduli Didattica per competenze e Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti - e di raccogliere alcuni suggerimenti per il miglioramento della formazione stessa.

1. Percezione di autoefficacia e riflessività del docente universitario

Nell'ambito del sapere professionale, sentirsi efficaci è strettamente legato all'essere efficaci. Come afferma Domenici (2019), la percezione di autoefficacia dei docenti in merito alla propria capacità di organizzare processi e attività didattico-formative si correla infatti con risultati alti di apprendimento e con una elevata motivazione degli studenti. Ma la percezione di autoefficacia è causa o effetto dell'autoefficacia effettiva? Basta sentirsi efficaci per diventarlo veramente o l'essere efficaci porta a cogliere dei segnali che favoriscono la consapevolezza di esserlo? Secondo Bandura (2000), la percezione di autoefficacia deriva da quattro fattori. Il primo è l'*esperienza diretta*: aver affrontato specifiche situazioni e averle gestite in modo efficace, è un elemento osservabile che può fungere da indicatore di capacità personali in tal senso e fornire anche modelli di azione per analoghe situazioni future. Il secondo è l'*esperienza vicaria*: confrontare le proprie prestazioni con

quelle di soggetti ritenuti efficaci è un modo sia per avere prove della propria efficacia sia per avere modelli di riferimento per incrementarla. Il terzo è la *persuasione verbale e sociale*: incoraggiamenti e approvazioni di altri soggetti, soprattutto se ritenuti competenti nel merito, possono infondere la convinzione di possedere le capacità necessarie per affrontare efficacemente una situazione e quindi predisporre le condizioni per un comportamento efficace. Il quarto è costituito da specifici *fattori emotivi e fisiologici*, ossia stati d'animo in base ai quali le persone giudicano la propria. competenza, abilità, forza, vulnerabilità, reattività nei confronti di una situazione data, con i quali i soggetti stessi possono esercitare un condizionamento in positivo o in negativo rispetto alle proprie convinzioni di autoefficacia e alle azioni da intraprendere in situazione. Dai quattro fattori presentati emerge quindi un rapporto circolare: sentirsi efficaci crea le precondizioni per esserlo, essere efficaci fornisce indizi per sentirsi efficaci e diventarlo quindi ancor di più.

L'instaurarsi di questo processo circolare richiede però un elemento chiave: la capacità del soggetto di (auto)valutare in maniera non arbitraria la propria efficacia nell'affrontare una situazione, ossia la capacità di stabilire in modo affidabile se le proprie azioni abbiano prodotto l'effetto e i risultati voluti o sperati. In base ai quattro fattori, l'autovalutazione della propria efficacia può essere condotta sulla base del confronto di quanto ottenuto con la propria esperienza, con modelli di riferimento, con giudizi dati da altre persone, con giudizi personali. Comunque venga formulato, il giudizio di autoefficacia richiede il confronto con dati fattuali e l'esercizio di una corretta pratica riflessiva a partire da essi.

Quali caratteristiche dovrebbe avere una siffatta "pratica riflessiva"? L'azione efficace di un soggetto dipende da tre ordini di fattori: a) i *modelli interpretativi* con cui il soggetto si accosta ad una situazione, vi assegna significato, la vede da punti di vista differenti, ne coglie i particolari rilevanti che gli consentono di stabilire le similitudini tra quella situazione ed altre già conosciute e quelli che rendono unica quella situazione; b) i *modelli di azione* con cui il soggetto punta a trasformare la situazione di partenza per portarla nella condizione desiderata, applicando procedure già conosciute nelle situazioni in cui ha senso farlo e ideando linee di azione innovative nelle situazioni caratterizzate da originalità e unicità; c) i *modelli di autoregolazione* con cui il soggetto mette alla prova i propri modelli interpretativi e di azione, sperimentandoli attivamente, giudicandone l'efficacia momento per momento ed esercitando la flessibilità cognitiva necessaria per ammettere i propri errori e per operare le opportune "correzioni di rotta". Non a caso i tre ordini di modelli sono gli elementi costitutivi dell'agire con competenza, che è - per definizione - una forma di agire efficace in relazione agli scopi che il soggetto si prefigge, e costituiscono altrettanti ordini di strutture cognitive possedute dal soggetto definito "competente".

L’esercizio coordinato di questi modelli, in un processo di continua sperimentazione e adattamento dei modelli stessi alle situazioni contingenti, non è altro che l’attività di costruzione di expertise definita da Schön ne *Il professionista riflessivo* (1993): messo di fronte ad una situazione problematica che richiede un agire efficace, il professionista riflette nel corso dell’azione e modifica in itinere i propri modelli di partenza, comportandosi come un ricercatore che costruisce una nuova “teoria” sulla base di quanto esperito dal “caso” sotto esame. La teoria costruita è potenzialmente unica, perché unico è il caso che si sta affrontando, e fini e mezzi della riflessione vengono definiti e ridefiniti in modo costante e interattivo, in un continuo processo autoregolativo. La situazione problematica stessa viene costantemente ridefinita in relazione ai modelli interpretativi utilizzati e agli esiti ottenuti dall’applicazione dei modelli di azione. Nel processo riflessivo il pensiero non è separato dall’azione, perché si alimenta degli esiti dell’azione trasformativa che il professionista osserva sulla situazione stessa, e l’azione non è separata dal pensiero, perché si alimenta delle decisioni che derivano dall’attività riflessiva. Più le situazioni hanno un alto grado di incertezza e peculiarità (ossia sono uniche e non standardizzate) più l’applicazione di procedure preconfezionate (quella che Schön chiama “razionalità tecnica”) fallisce, perché le situazioni stesse richiedono la costruzione di una “teoria” ad hoc, che emerge dal processo riflessivo stesso.

Il processo riflessivo è soggetto ad alcuni vincoli.

a) Il professionista si accosta alle situazioni con un ampio bagaglio precostituito di modelli interpretativi, di azione e di autoregolazione. Come ricorda Gallino (1987), ogni osservazione è intrisa di teoria e di modelli derivati da una teoria: le informazioni raccolte dal professionista nel suo agire riflessivo sulla situazione non sono “date”, ma sono il risultato di un processo di costruzione che riflette i modelli interpretativi dell’osservatore. Laddove l‘osservazione non sia guidata da teorie e modelli espliciti corre costantemente il rischio di essere guidata da una pluralità di modelli impliciti, che portano a raccogliere informazioni tra di loro incommensurabili, scarsamente interpretabili e non combinabili in un quadro concettuale coerente. Potersi confrontare con strumenti, anche autovalutativi, che diano un’idea del “dove si colloca” la propria pratica attuale è utile per acquisire consapevolezza di un universo di possibilità altrimenti del tutto ignoto.

b) Il professionista che porta avanti il proprio processo riflessivo senza confrontare i propri modelli interpretativi, di azione e di autoregolazione con quelli di altri, produce un sapere del tutto autoreferenziale. La forza dei modelli posseduti dal professionista deriva dal confronto e dal controllo incrociato che la comunità professionale attiva, formalmente o informalmente, sui modelli stessi. Partecipare alle attività della comunità offre possibilità di dialogo e di scambio, criteri con cui confrontare la propria esperienza, modelli di riferimento, conferme, critiche e rimandi migliorativi.

c) Il professionista può basare la sua azione su "ricette che funzionano", magari acquisite da altri, che proprio perché hanno sempre funzionato non vengono mai messe in discussione fino a quando non si realizza una frattura, un bisogno di innovazione autodiretto o eterodiretto. È qui che "sapere che una strategia funziona" non basta più e serve "sapere perché quella strategia funziona": acquisendo consapevolezza delle buone ragioni alla base dell'efficacia di ciò che si fa è possibile modificarlo e adattarlo a situazioni che cambiano. Dove manca questa consapevolezza viene meno la capacità autoregolativa e la competenza lascia il posto ad una semplice abilità esecutiva. La "ricetta" è un sapere debole, provvisorio e scarsamente trasferibile. La padronanza di quadri concettuali più generali offre al professionista nuove opportunità di sistematizzare il sapere prodotto nel processo riflessivo e quindi di incrementare la propria efficacia.

d) Anche il sapere acquisito inizialmente in maniera consapevole, può con il tempo diventare automatico. Man mano che il docente acquisisce expertise nelle proprie pratiche l'esercizio del pensiero riflessivo può lasciare il posto alla routine, semplicemente perché non si verificano situazioni inedite che portano ad una frattura e ad un bisogno di innovazione. L'automatizzazione è sicuramente positiva in termini di economia di risorse cognitive, ma può portare a perdere progressivamente consapevolezza dei propri modelli interpretativi e di azione e difficoltà nell'adattarsi a situazioni non routinarie. Sono queste le situazioni che richiedono di uscire dagli schemi correnti e cercare nuovi modelli interpretativi e di azione, che alimentino nuovi modelli autoregolativi.

In sintesi, autoefficacia, capacità (auto)valutativa e riflessività sono quindi elementi che si alimentano vicendevolmente. Obiettivo dichiarato del corso IRIDI era quello di attivare un processo riflessivo in grado di incidere anche sulla capacità autovalutativa e sull'autoefficacia. Vedremo dai dati raccolti come questo in molti casi sia accaduto e abbia portato, anche e soprattutto in periodo di pandemia (che ha rappresentato una frattura non trascurabile), a numerose esperienze di successo di revisione migliorativa della propria azione didattica e valutativa.

2. Valutare ed autovalutare pratiche didattiche e valutative

Qualsiasi forma di valutazione in ambito educativo/formativo richiede il confronto tra una *situazione attesa*, descritta dagli intenti che l'azione formativa si prefigge, e una *situazione osservata*, descritta dai dati raccolti in un determinato momento sui soggetti coinvolti, prima, durante o dopo l'azione stessa. La situazione attesa guida ovviamente la rilevazione della situazione osservata: se so cosa mi aspetto, so cosa devo osservare per capire se ho raggiunto le mie aspettative.

Nel caso della formazione IRIDI, la situazione attesa è quella di un docente che, in seguito al corso, ha ampliato il suo bagaglio di strategie didattiche e valutative e le sa utilizzare consapevolmente in relazione alle specifiche situazioni che si trova ad affrontare, adattandole alle esigenze dettate dalla disciplina insegnata e dagli obiettivi di apprendimento che egli stesso definisce per i suoi allievi.

La rilevazione delle strategie didattiche e valutative utilizzate può avvenire mediante un repertorio di azioni didattiche e valutative tratte dalla letteratura disponibile. In questo contributo faremo riferimento ad un quadro teorico che si ispira all'*Evidence Informed Education* (Calvani, 2012; Calvani, Trinchero, 2019; Hattie, 2016), ossia l'approccio all'istruzione che promuove un processo decisionale basato sull'integrazione delle capacità di giudizio professionali dell'insegnante con la miglior evidenza empirica disponibile, tratta dalla ricerca sul campo nella scuola, in psicologia dell'apprendimento, nelle neuroscienze cognitive. Tale approccio mira a definire delle *evidenze*, ossia delle affermazioni derivanti dalla ricerca sul campo su cui vi sia convergenza di più rilevazioni rigorosamente condotte, coerenti con un quadro teorico esplicito e traducibili in una decisione o pratica professionale. A partire da queste affermazioni è possibile definire azioni didattiche e valutative con un grado più o meno alto di efficacia (vedere Figura 1).

Il repertorio così definito può essere utile tanto ad un osservatore esterno per esprimere un giudizio valutativo sulle pratiche del docente, sia al docente stesso per autovalutare le proprie pratiche e trarre spunti di miglioramento. In particolare, il repertorio può aiutare il docente a: a) identificare i propri modelli di riferimento e uscire dal "dato per scontato"; b) confrontare il proprio agito con quanto emerge dalla ricerca scientifica pregressa e fornire una base per il confronto con esperti esterni; c) capire quali sono gli elementi che rendono una pratica efficace, e quindi iniziare un percorso riflessivo che porti a capire perché determinate pratiche sono più efficaci di altre; d) uscire dalla routine e prendere in considerazione modelli alternativi, con cui altrimenti si verrebbe difficilmente in contatto.

L'autovalutazione da parte del docente può avvenire attraverso comparazioni riferite al proprio progresso o cambiamento (ad esempio riflettere su cosa è cambiato nella propria azione da un tempo t0 a un tempo t1), comparazioni riferite a norme statistiche (ad esempio riflettere sugli scostamenti tra i valori associati ai propri parametri e un insieme di mediane di riferimento) o a comparazioni criteriali (ad esempio riflettere su similarità e differenze tra le proprie pratiche e insiemi di pratiche classificate come "buone pratiche").

Nel presente contributo si è scelto come indicatore di successo della formazione il cambiamento che i docenti stessi hanno dichiarato nelle proprie pratiche imputabile al corso IRIDI: la formazione IRIDI si può considerare efficace quanto più ha indotto un processo riflessivo nei docenti che ha

prodotto cambiamenti consistenti e stabili nelle loro pratiche, in relazione ad un insieme di azioni didattiche e valutative di riferimento.

Come accennato, il repertorio di azioni didattiche e valutative preso in considerazione deriva dalla ricerca didattica (soprattutto di matrice *Evidence-informed*) e docimologica (per una sintesi si veda Trinchero, 2021). La Fig. 1 e la Fig. 2 ne elencano i costrutti di riferimento, che hanno originato gli item presenti sul questionario di valutazione dei cambiamenti ottenuti con il corso. Ciascun costrutto è accompagnato da un codice letterale, che serve per associarlo ai rispettivi item (si vedano le Figg. 5 e 7 dell'Appendice) e da evidenze di efficacia tratte dalla letteratura.

Fig. 1 - Costrutti relativi alle Pratiche didattiche ed evidenze di efficacia

Cod	*Costrutto*	*Evidenze di efficacia*
A	Feedback del docente su prodotti, processi e strategie	Un feedback preciso e dettagliato, dato dal docente o dai pari, sui propri prodotti e processi di apprendimento migliora i prodotti e i processi stessi (Hattie, 2016; Wisniewski, Zierer, Hattie, 2020).
B	Lavoro cooperativo tra pari	Lavorare a coppie o piccoli gruppi oppure in gruppi in cui ogni partecipante ha ruoli e responsabilità precise migliora gli apprendimenti (Hattie, 2016; Puzio, Colby, 2013).
C	Attivazione cognitiva	Chiedere allo studente di attivare le proprie preconoscenze nello svolgere un compito predispone meglio verso l'apprendimento di nuovi contenuti (Hattie, 2016; Simonsmeier *et al*., 2021; Burge, Lenkeit, Sizmur, 2015).
D	Elaborazione profonda e significativa dei materiali di studio	Chiedere allo studente di utilizzare una pluralità di processi cognitivi per elaborare un materiale di studio ne migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Donoghue, Hattie, 2021).
E	Personalizzazione dei percorsi didattici e di apprendimento	Personalizzare i percorsi in base alle caratteristiche e alle esigenze dello studente ne migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Walkington, Bernacki, 2020).
F	Project-based learning	Far lavorare gli studenti a progetti in cui abbiano ruoli e responsabilità precise migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Balemen, Keskin, 2018; Chen, Yang, 2019).
G	Uso di tecnologie in aula	Utilizzare tecnologie in aula sulla base di un progetto didattico preciso e pensato appositamente per l'uso di tali strumenti migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Calvani, Vivanet, 2016; Schmid *et al*., 2014).
H	Chiarezza e condivisione di obiettivi, criteri e materiali	Dichiarare in modo esplicito obiettivi di apprendimento, significati attribuiti a termini, materiali di studio e funzione degli stessi migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Titsworth *et al*., 2015).
I	Strategie di transfer degli apprendimenti	Lavorare sulla capacità degli allievi di trasferire quanto appreso a situazioni nuove ne migliora l'apprendimento (Hattie, 2016; Jajian, 2019).

Fig. 2 - Costrutti relativi alle Pratiche valutative e vantaggi offerti

Cod	*Costrutto*	*Istanze docimologiche*
A	Valutazione dei processi cognitivi applicati dallo studente	Valutare l'esercizio da parte degli allievi di un ampio spettro di processi cognitivi ne fornisce un profilo più completo e li stimola ad esercitarli sui materiali di studio, con conseguente incremento della profondità di elaborazione dell'informazione a disposizione (Anderson, Krathwohl, 2001)
B	Valutazione a polarità oggettiva	Usare valutazioni a polarità oggettiva (es. test a scelta multipla) offre vantaggi in termini di tempo impiegato per la valutazione e attendibilità dei risultati, dato che le chiavi di correzione sono univoche e il processo di correzione può essere automatizzato.
C	Valutazione a polarità intersoggettiva	Usare valutazioni a polarità intersoggettiva (es. saggi brevi) offre vantaggi in termini di rilevazione della capacità di sintesi e di comunicazione dello studente, con tempi di correzione relativamente brevi e criteri precisi a cui riferirsi.
D	Valutazione a polarità soggettiva	Usare valutazioni a polarità soggettiva (es. relazioni a tema e rapporti di ricerca) offre vantaggi in termini di rilevazione della capacità degli allievi di portare a termine compiti complessi esercitando autonomia e responsabilità.
E	Autovalutazione e valutazione tra pari	Usare forme di autovalutazione (es. valutare la propria preparazione sulla base di un insieme di criteri dati) e di valutazione tra pari (es. valutare il prodotto di un proprio compagno sulla base di criteri dati, anche prendendo come riferimento il proprio prodotto) offre vantaggi in termini di sviluppo della capacità dell'allievo di valutare in autonomia e con responsabilità i propri prodotti e processi di apprendimento e di interiorizzare i criteri di qualità relativi.

L'indagine presentata rappresenta quindi un momento che è contemporaneamente formativo, autovalutativo e valutativo. *Formativo*, perché il proporre di confrontare le proprie pratiche post-corso con un insieme di indicatori espliciti aiuta a focalizzare l'uso dei concetti appresi durante il corso e a rendersi conto delle alternative possibili; in tal senso rappresenta una naturale propaggine della formazione stessa che mira a massimizzarne l'impatto. *Autovalutativo*, perché induce autoriflessione nei partecipanti e punta ad un miglioramento della consapevolezza degli effetti della formazione e dell'utilizzo delle pratiche descritte nei propri corsi. *Valutativo*, perché utilizza i dati autovalutativi inerenti ai cambiamenti di pratiche indotti dall'intervento per formulare un giudizio valutativo esterno sugli effetti del corso.

3. Gli esiti dell'indagine tramite questionario

L'indagine tramite questionario è stata condotta a partire dal 4 giugno 2021 e ha interessato i partecipanti alle edizioni del corso IRIDI dal 2017-18 al 2019-20 (50 per l'edizione 2017-18, 50 per l'edizione 2018-19, 52 per l'edizione 2019-2020). Si è scelto appositamente di coinvolgere solo i docenti che avevano avuto almeno un anno a disposizione per applicare i

suggerimenti visti nel corso, seppur con i vincoli dettati dalla situazione pandemica. Su un totale di 152 richieste di compilazione (inviate attraverso mail personale a tutti i partecipanti), i questionari pervenuti sono stati 63. 22 sono stati i rispondenti per l'edizione 2017-18, 18 per l'edizione 2018-19, 23 per l'edizione 2019-20. Le risposte sono state raccolte dal 4 giugno 2021 al 23 luglio 2021. Di tutti i rispondenti 56 hanno dichiarato di aver completato il modulo su Didattica per competenze (con 2 "no" e 5 "non ricordo") e 54 il modulo su Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti (con 3 "no" e 6 "non ricordo"). Data l'autoselezione dei partecipanti, il campione preso in considerazione non si può ovviamente considerare rappresentativo né dell'insieme dei partecipanti stessi, né tantomeno dell'insieme del corpo docente di UniTo. L'autoselezione ha probabilmente portato a considerare nell'indagine solo i corsisti su cui il corso ha avuto maggiore impatto e di questo *bias* occorre tenere conto nell'interpretazione dei risultati.

I rispondenti insegnano (Fig. 3) per la maggior parte discipline tecnico-scientifiche (44%) e discipline medico-sanitarie (29%), seguite a distanza da discipline umanistiche (8%), linguistiche (6%), economico-giuridiche (5%), socio-psicopedagogiche (3%).

Fig. 3 - Categorie di discipline insegnate

La Fig. 5 (in Appendice al capitolo) riporta le dichiarazioni inerenti le pratiche didattiche proposte nel repertorio-stimolo. Per ciascuna delle pratiche elencate, è stato richiesto di collocarsi in una delle seguenti categorie: 1) Lo facevo già prima del corso IRIDI; 2) Ho iniziato con il corso IRIDI e

continuo a farlo spesso; 3) Ho iniziato con il corso IRIDI ma lo faccio raramente; 4) Sarebbe utile, ma non è realisticamente possibile per il mio corso; 5) Non è una pratica didattica/valutativa utile per il mio corso.

Si assume che l'impatto del corso IRIDI sia stato positivo se la percezione di cambiamento delle proprie pratiche da parte dei docenti, soprattutto quella indicata con l'opzione 2 ("Ho iniziato con il corso IRIDI e continuo farlo spesso") denota percentuali alte rispetto alle altre opzioni. Nelle colonne della tabella sono indicate le percentuali di risposta (la somma di ogni riga è 100 salvo arrotondamenti) e lo sfondo grigio indica quelle più alte. Come è possibile vedere, l'impatto più alto del corso IRIDI si è avuto sul dichiarare in modo esplicito prima della lezione gli obiettivi della lezione stessa (il 43% dei docenti ha riferito di aver iniziato a farlo con il corso IRIDI e di continuare a farlo spesso), seguito dall'usare software didattici in aula (37%), dal comunicare le proprie aspettative in merito ai criteri di qualità per lo svolgimento della prova di esame (33%), lavorare in aula su problemi aperti (27%), elencare in modo dettagliato ciò che deve essere appreso per la prova di esame (27%), porre domande al termine della lezione per controllare la comprensione dei concetti (25%), analizzare le azioni messe in atto dai singoli studenti nello svolgere le consegne e dare un feedback dettagliato (25%), proporre prove di valutazione frequenti e dare feedback (25%), chiedere agli allievi di svolgere prove di autovalutazione (25%), fornire suggerimenti specifici per il transfer degli apprendimenti (23%), rilevare le preconoscenze prima di spiegare un argomento (23%), far lavorare in coppia gli allievi (23%), chiedere agli allievi di costruire mappe concettuali per lo studio (22%), verbalizzare in modo esplicito i passaggi da svolgere per assolvere ad un compito (22%), chiedere agli allievi di decidere da soli i procedimenti da utilizzare per risolvere problemi complessi (21%), fornire in anticipo agli studenti i criteri di valutazione di una prova d'esame (21%), chiedere agli studenti quali sono le strategie di studio utilizzate e fornire consigli migliorativi (20%), proporre problemi in aula che invitano gli studenti ad utilizzare i concetti appresi in situazioni nuove (20%), chiedere agli studenti di formulare le possibili domande che potrebbero trovare all'esame (19%), correggere gli elaborati prodotti in itinere durante il corso e dare feedback (19%), proporre l'applicazione autonoma di quanto studiato in situazioni mai viste precedentemente (18%), chiedere di formulare ipotesi risolutive per un problema e testarle (17%), e altre visibili in Fig. 5. La Fig. 6 (in Appendice al capitolo) presenta altre pratiche didattiche ispirate dal corso IRIDI e usate frequentemente dai corsisti, non presenti nel repertorio presentato dal questionario.

È da notare come molte di queste pratiche fossero già utilizzate abitualmente da una buona parte dei docenti del campione. Per tali docenti il corso IRIDI ha svolto un'importante opera di conferma e di rafforzamento delle loro pratiche, mentre per gli altri ha offerto un'importante occasione di allineamento.

Per quanto riguarda le pratiche valutative (Fig. 7 in Appendice), il corso IRIDI ha stimolato in particolare la definizione di obiettivi con l'esplicitazione dei processi cognitivi utilizzati nelle varie attività (30% di rispondenti che ha iniziato a farlo con IRIDI e che dichiara di continuare a farlo spesso), valutare gli studenti facendo costruire relazioni e rapporti di ricerca (22%), valutare gli studenti facendo svolgere analisi di casi (21%), valutare gli studenti chiedendo loro di fare una relazione su un caso e discuterla all'esame (17%), valutare gli studenti facendo costruire mappe concettuali (16%), valutare gli studenti facendo risolvere problemi a risposta aperta (15%) e altre azioni riportate in Fig. 7. Altre pratiche valutative ispirate dal corso IRIDI ed utilizzate di frequente, non presenti nel repertorio dato, sono riportate in Fig. 8 (in Appendice).

La sezione Osservazioni libere del questionario (Fig. 8 in Appendice al capitolo) aveva come scopo quello di stimolare una riflessione non strutturata sull'utilità o meno del corso. I giudizi sono stati nella quasi totalità molto positivi e alcuni hanno anche denotato un'ottima capacità riflessiva dei partecipanti.

4. Gli esiti delle interviste semistrutturate

Accanto al questionario è stata somministrata, a partecipanti contattati nella mail in cui è stato inviato il questionario stesso che si sono resi disponibili su base volontaria, un'intervista semistrutturata allo scopo di raccogliere dati di triangolazione di quanto emerso dal questionario ed avere così una miglior attendibilità interpretativa. Le interviste sono state condotte dal 21 giugno al 13 luglio 2021. La scaletta di domande utilizzata è riportata in Fig. 4.

Fig. 4 - Scaletta dell'intervista semistrutturata

1. Presentazione e avviso registrazione.
2. Parliamo del modulo Didattica per competenze: come hai usato per i tuoi corsi i suggerimenti dati nel modulo?
3. Come pensi sia migliorata la tua didattica? Quali vantaggi hai avuto? Quali sono i problemi che pensi di aver risolto con l'applicazione di questi suggerimenti?
4. Quali difficoltà hai incontrato? Quali sono state le criticità nell'applicazione?
5. Pensi che l'applicazione di questi suggerimenti possa essere durevole?
6. Parliamo del modulo Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti: come hai usato per i tuoi corsi i suggerimenti dati nel modulo?
7. Come pensi sia migliorata la tua valutazione? Quali vantaggi hai avuto? Quali sono i problemi che pensi di aver risolto con l'applicazione di questi suggerimenti?
8. Quali difficoltà hai incontrato? Quali sono state le criticità nell'applicazione?
9. Pensi che l'applicazione di questi suggerimenti possa essere durevole?
10. Quali aree di formazione ritieni che il corso IRIDI non copra a tutt'oggi? Quali sono le conoscenze, abilità, competenze per cui percepisci vi sia un'esigenza di formazione?
11. Ringraziamento e commiato.

In generale l'approccio dell'intervistatore (chi scrive) è stato moderatamente direttivo, cercando di lasciare spazio agli intervistati per la narrazione delle proprie esperienze e pratiche e intervenendo solo per ravvivare il discorso o per passare ai temi successivi.

Nel complesso, i dati emersi dalle interviste hanno confermato i dati emersi dal questionario (soprattutto quelli emersi nella sezione Osservazioni libere). Da quanto esposto dagli intervistati è stato possibile estrapolare alcune istanze che vanno tenute in considerazione e ribadite, sia nel momento formativo (prossime edizioni del corso IRIDI) sia nel momento applicativo dai docenti stessi: a) i modelli interpretativi e di azione con cui i docenti si avvicinano alla didattica e alla valutazione derivano in buona parte da quelli dei docenti che loro stessi hanno avuto, tra i vari modelli visti sono essi stessi a scegliere quelli che, a loro avviso, sono stati più efficaci; b) l'investimento in formazione fatto dall'Ateneo è un buon investimento, risolve dei problemi e ha un rendimento visibile; c) fare una buona didattica richiede una visione di insieme della coerenza tra progettazione, azione formativa e valutazione, superando modelli "ingenui" e operando un investimento non trascurabile di tempo e risorse, che può anche togliere tempo alla ricerca; d) non tutti gli studenti hanno la stessa risposta agli stimoli, alcuni cercano semplicemente di minimizzare lo sforzo profuso per dare un esame; e) una buona didattica richiede una migliore interazione in presenza, sia con il docente sia tra studenti; f) una buona valutazione richiede attenzione ai processi cognitivi attivati, più momenti valutativi e investimento di tempo nel feedback allo studente; g) per far crescere gli studenti è necessario responsabilizzarli, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, e indurli ad attivare ciò che hanno acquisito nella risoluzione di problemi concreti; h) discipline differenti devono confrontarsi con problematiche differenti, quindi è necessario organizzare la formazione in modo da calare i suggerimenti dati in un'ottica disciplinare.

Conclusioni

La pratica quotidiana del docente è caratterizzata da saperi taciti che prendono forma in prassi che non vengono generalmente messe in discussione finché non si verifica una frattura. Tale frattura può essere *endogena*, quando il docente percepisce una diminuzione della propria efficacia, o *esogena*, quando il docente viene a contatto con nuovi modelli interpretativi e di azione. È qui che il confronto consente il superamento della ripetitività delle esperienze (convenzioni, regole, intuizioni, teorie personali) e alimenta una nuova assegnazione di senso alle situazioni che sperimenta.

Un modo per generare una frattura può essere quello di far confrontare i docenti con repertori di pratiche che stimolano la riflessione e aumentano la

consapevolezza di *ciò che si fa* e del *perché lo si fa*. Il confronto fa emergere il sapere tacito che, una volta portato alla luce, può essere analizzato, discusso, autovalutato e modificato. Tutto ciò incrementa il controllo della situazione e il senso di autoefficacia del docente e quindi diventa un modo per migliorare la propria pratica professionale. Sia la formazione sia la valutazione di impatto della formazione stessa possono far leva su questo processo di autoriflessione guidata.

Nel nostro caso specifico, l'analisi congiunta dei dati del questionario e delle interviste semistrutturate, ha consentito di trarre alcune conclusioni.

1. Il corso IRIDI sembra aver promosso riflessioni e cambiamenti di prassi a diversi livelli. Sul piano didattico sembra aver portato ad una maggiore attenzione nei confronti della chiarezza di obiettivi e aspettative, uso delle tecnologie (soprattutto quelle che favoriscono l'interazione e il lavoro collaborativo), uso di supporti per migliorare la comprensione dei contenuti, attenzione al transfer e all'attivazione cognitiva degli studenti. Sul piano valutativo sembra aver portato ad una maggiore attenzione verso l'esplicitazione dei processi cognitivi coinvolti nelle varie consegne proposte, ad un maggior uso dell'analisi e discussione critica di casi, alla costruzione di mappe concettuali e prove a risposta aperta. In generale, IRIDI ha suggerito e incentivato l'uso di pratiche di valutazione formativa mediante attività svolte durante il corso come mezzo per supportare gli studenti nello studio; il cambiamento non è trascurabile, dato che spesso l'attenzione dei docenti (e dei corsi di laurea) è posta sulla valutazione finale più che su quella in itinere.
2. In generale sembra essere aumentato il coinvolgimento degli studenti sia nella didattica (richiesta di relazioni, presentazioni, lavori di gruppo), sia nella valutazione (portfolio, autovalutazione, valutazione tra pari). Questo maggior coinvolgimento non sempre incontra i favori degli studenti che lo vedono a volte come un aggravio del lavoro da svolgere per sostenere l'esame.
3. I docenti segnalano in modo molto esplicito la necessità di essere seguiti e accompagnati nel processo di miglioramento della loro didattica, da esperti ma anche da colleghi in grado di formare gruppi di supporto all'innovazione didattica. Una necessità ricorrente è quella di approfondire la didattica specifica della propria disciplina.
4. I docenti riconoscono il fatto che una buona didattica e una buona valutazione richiedono un investimento non trascurabile di tempo e risorse, e questo ovviamente toglie tempo ad altre attività, ad esempio le attività di ricerca. Se la progressione di carriera e la premialità dei docenti tiene conto solo della ricerca, la qualità della didattica viene inevitabilmente penalizzata.

5. Dalle osservazioni libere riportate sul questionario e dalle interviste, pare trasparire un visibile interesse su questi temi stimolato dal corso. A detta dei partecipanti, il corso ha aperto margini di sperimentazione didattica di cui essi stessi non erano consapevoli. La condizione pandemica ha da un lato ostacolato l'applicazione di alcuni suggerimenti ma dall'altro ha reso necessaria l'applicazione di altri.

In termini di miglioramento dell'autoefficacia didattica e valutativa, i docenti sembrano aver acquisito strumenti per autovalutare la propria esperienza diretta, riconoscendo le buone pratiche già adottate in aula, confermando quelle già utilizzate in precedente e acquisendone di nuove. L'aumento del senso di autoefficacia è confermato dal desiderio di sperimentare e avviare percorsi innovativi, in un processo che sembra in grado di autoalimentarsi. È emersa in particolare la consapevolezza relativa a: a) possibilità di accostarsi alla didattica con metodo scientifico, superando il "fai da te"; b) necessità di portare a pieno titolo la competenza didattica tra le competenze del docente universitario; c) esistenza di molteplici modalità didattiche e valutative per venire incontro ad esigenze differenti; d) necessità di vincere le resistenze iniziali che gli studenti pongono verso le innovazioni che aumentano il loro carico di lavoro, soprattutto quelli meno motivati; e) necessità di migliorare l'interazione con lo studente e il suo coinvolgimento, in aula, a distanza e nei momenti valutativi; f) necessità di tenere conto del fatto che spesso il docente dà per scontate nozioni che per gli studenti non lo sono affatto e questo genera una vasta gamma di problemi di comprensione; g) utilità dei descrittori di Dublino per orientare la definizione degli obiettivi dei corsi; h) impatto che la valutazione ha sull'apprendimento e le modalità per utilizzare questo meccanismo a vantaggio del docente e degli allievi.

È emersa più volte l'esigenza di portare a sistema l'iniziativa, ossia di avere una struttura in grado di accompagnare i docenti nell'innovazione e nella sperimentazione, in grado di supportare anche l'aggregazione tra colleghi che intendono avviare sperimentazioni su obiettivi comuni.

Come sintesi dei risultati, è utile riportare un trafiletto di un'intervista: *Se impari dalla pratica quotidiana arrivi solo fino ad un certo punto. Ti manca quel pezzetto che può venire solo dal confronto. Il confronto con gli altri aumenta la tua fantasia, il tuo coraggio nel provare cose nuove, che magari hai già in parte in mente ma non sai come realizzare. Se io avessi la possibilità di confrontarmi con persone che hanno lo stesso desiderio di sperimentare e che lavorano in aree affini alla mia potrei fare delle cose ancora migliori, costruire dei casi di studio, ad esempio. Però avrei bisogno dell'aiuto di un esperto in didattica, perché una cosa è vederli descritti una cosa diversa è costruirli da zero in relazione ai propri obiettivi.* Il processo è partito. Le prossime valutazioni di impatto diranno dove potrà portare.

Appendice I. Gli esiti dell'indagine tramite questionario

Le figure seguenti riportano gli esiti completi dell'indagine tramite questionario descritta nel paragrafo 3. In particolare, le Figg. 6 e 7 riportano le dichiarazioni relative alle pratiche didattiche.

Fig. 5 - Dichiarazioni relative alle Pratiche didattiche

Codice del costrutto	Pratica didattica	Lo facevo già prima	Da IRIDI e lo faccio spesso	Da IRIDI, ma lo faccio raramente	Utile, ma non possibile	Non utile
H	Dichiarare in modo esplicito prima della lezione gli obiettivi di apprendimento della lezione stessa	49	43	7	2	0
G	Chiedere agli allievi di usare in aula software didattici su pc, tablet o smartphone	19	37	13	11	21
H	Comunicare le mie aspettative di docente in merito ai criteri di qualità per lo svolgimento della prova d'esame	54	33	3	5	5
C	Far svolgere in aula problemi aperti, che ammettono molteplici modalità di soluzione	33	27	17	10	13
H	Elencare esplicitamente e dettagliatamente le cose da imparare per svolgere la prova di esame	65	27	5	2	2
D	Porre domande, orali o scritte, al termine della lezione per controllare la comprensione dei concetti esposti	28	25	25	15	8
A	Analizzare le azioni messe in atto dai singoli studenti nello svolgere le consegne date e dire loro cosa devono fare per migliorare il loro rendimento	27	25	24	19	5
A	Proporre prove di valutazione frequenti durante il corso e dare feedback agli allievi sui propri punti di forza e di debolezza	18	25	19	27	13
D	Chiedere agli allievi di svolgere prove di autovalutazione per prepararsi all'esame	37	25	16	16	6
I	Fornire nelle lezioni suggerimenti espliciti per applicare i concetti appresi a nuovi contesti, diversi da quello in cui sono stati appresi	43	23	23	8	3
C	Porre domande agli allievi e/o farli riflettere ad alta voce su un problema prima di spiegare un argomento, per rilevare le preconoscenze possedute	42	23	19	11	5

B	Far lavorare in aula gli allievi in coppia, su casi di studio, problemi, attività di role playing e altre consegne da te proposte	13	23	10	36	18
D	Chiedere agli allievi di costruire mappe concettuali per lo studio e per la presentazione di argomenti	11	22	29	19	19
H	Verbalizzare in modo esplicito, orale o scritto, nel corso della lezione frontale i passaggi da svolgere per assolvere ad un dato compito	42	22	13	8	15
C	Chiedere agli allievi di decidere da soli i procedimenti per risolvere problemi complessi, usando in modo autonomo le cose che hanno imparato precedentemente	33	21	21	13	13
A	Analizzare i ragionamenti compiuti dai singoli studenti nello svolgere le consegne date in modo da ricostruirne modelli di pensiero corretti ed errati	27	21	17	27	8
H	Fornire agli studenti i criteri di valutazione di un compito o prova di esame prima di assegnare il compito o la prova stessa	54	21	5	10	10
A	Chiedere agli studenti quali sono le strategie che usano per studiare la disciplina insegnata e fornire feedback e consigli migliorativi	20	20	25	30	7
C	Proporre in aula problemi che invitano gli studenti ad utilizzare i concetti appresi in contesti differenti da quello in cui sono stati appresi	39	20	16	13	11
D	Chiedere agli studenti di formulare le domande che potresti fare loro su un argomento di studio e di provare a costruire risposte plausibili	11	19	33	21	16
A	Correggere gli elaborati prodotti in itinere dagli studenti durante il corso e dare un feedback individuale sui loro punti di forza e di debolezza	27	19	17	24	13
C	Proporre in aula problemi che richiedono agli studenti di applicare autonomamente ciò che hanno appreso a situazioni mai viste precedentemente	45	18	18	10	10
C	Chiedere agli allievi di formulare ipotesi risolutive per un problema e testarle, mediante sperimentazione in laboratorio o discussione in aula	24	17	22	19	17
D	Chiedere agli allievi di identificare similarità e differenze tra concetti a loro già noti e concetti oggetto di studio	51	16	16	8	8
F	Assegnare progetti che richiedono almeno una settimana per essere portati a termine (project-work)	38	16	13	24	10
C	Condurre dibattiti in aula su temi mirati, in modo strutturato (es. gruppi con ruoli precisi, discussioni mirate a coppie, produzione ed esposizione di brevi riflessioni da parte degli studenti)	24	16	10	24	26
H	Fare un breve riassunto della lezione precedente prima di iniziare la nuova lezione	70	16	10	5	0

H	Coinvolgere gli allievi nella programmazione delle attività o degli argomenti da trattare durante le lezioni	21	16	8	18	36
C	Proporre in aula problemi per i quali non vi è un metodo di soluzione che risulti subito ovvio, che gli allievi devono affrontare senza l'aiuto iniziale del docente	22	15	22	20	22
D	Chiedere agli allievi di approfondire un argomento per poi insegnarlo ad altri mediante presentazioni di aula (classroom workshops)	34	15	19	23	10
D	Colmare le lacune terminologiche degli allievi facendo utilizzare ausili specifici (es. dizionari e glossari)	26	13	18	11	32
B	Far lavorare in aula gli allievi in gruppi di massimo quattro persone, SENZA assegnare ruoli, obiettivi e responsabilità precise, su casi di studio, problemi, attività di role playing e altre consegne da te proposte	22	13	14	24	27
D	Chiedere agli allievi di produrre sintesi scritte di uno o più testi, anche facendo ricorso a materiali reperiti su Web	25	13	11	19	32
C	Chiedere agli studenti di definire quali potrebbero essere secondo loro i criteri di qualità da adottare per valutare un loro prodotto	7	12	23	23	35
C	Chiedere agli allievi di verbalizzare in aula, durante le lezioni, il procedimento di risoluzione di un problema e le buone ragioni alla base delle proprie decisioni	27	11	16	24	21
I	Fornire soluzioni paradigmatiche presentandole con la famiglia di problemi alla quale si applicano	45	11	16	10	18
H	Utilizzare organizzatori anticipati (es. mappe, linee del tempo, quadri sinottici) per accompagnare la tua lezione frontale	26	11	13	20	30
B	Far lavorare in aula gli allievi in gruppi di massimo quattro persone, dove ognuno HA ruoli, obiettivi e responsabilità precise, su casi di studio, problemi, attività di role playing e altre consegne da te proposte	8	11	11	38	31
D	Guidare gli allievi a riconoscere gli elementi chiave in situazioni di apprendimento proposte (ad esempio casi di studio, esempi tratti dalla pratica professionale, …)	57	10	13	6	14
E	Assegnare programmi diversi agli allievi che hanno difficoltà di apprendimento e/o a quelli che apprendono più facilmente	15	7	14	42	22
B	Far lavorare in aula gli allievi in gruppi di più di quattro persone, dove ognuno HA ruoli, obiettivi e responsabilità precise, su casi di studio, problemi, attività di role playing e altre consegne da te proposte	12	5	5	27	52
B	Far lavorare in aula gli allievi in gruppi di più di quattro persone, SENZA assegnare ruoli, obiettivi e responsabilità precise, su casi di studio, problemi, attività di role playing e altre consegne da te proposte	19	5	5	24	47
B	Chiedere ad un allievo di prendere in carico il successo di un altro allievo, aiutandolo nello studio (peer-tutoring)	3	2	19	51	25

Fig. 6 - Altre pratiche didattiche iniziate con il corso IRIDI, utilizzate di frequente dai docenti

Assegnazione di lavori di approfondimento a casa per gruppi, con successiva esposizione alla classe
Chiedere di fare mappe concettuali durante la lezione per fissare quanto detto. Momento finale della lezione dedicato al riassunto di quanto esposto ("bring-home message" o "today's class in a nutshell"), a cura degli studenti. Lavoro a coppie o in piccoli gruppi in aula. Quiz online in aula con commento immediato dei risultati (Kahoot, Mentimeter). Fornire linee guida dettagliate dei progetti scritti che devono svolgere individualmente o a gruppi. Assegnare ruoli specifici a ciascun membro del gruppo. In uno dei miei insegnamenti ho introdotto il portfolio e lo uso regolarmente e con successo.
Coinvolgo più spesso gli studenti durante le lezioni, con gli strumenti visti nel corso. Ho introdotto lo strumento del portfolio.
Condivisione di contenuti multimediali con gli studenti.
Far creare un portfolio agli allievi. Sondaggi istantanei (Kahoot, Mentimeter).
Creazione di podcast a partire dalla lettura di un testo. Invito agli studenti a commentare i lavori svolti dai colleghi di corso utilizzando l'app Anchor.
Maggiore strutturazione della successione delle lezioni. Uso della "retrieval practice" come strumento di memorizzazione continua dei contenuti e del lessico tecnico.
Flipped Classroom, Mappe concettuali, TIC, Riassunti per DSA.
Lavori di gruppo con classi molto numerose. Attività mirate allo sviluppo di competenze trasversali.
Perfezionamento delle attività con domande a risposta multipla e aperte per l'analisi di articoli scientifici.
Proporre esercizi e lasciare il tempo per provare a impostarli e a risolverli, girando tra i banchi per rispondere a domande specifiche e seguire lo sviluppo dei lavori. Illustrare mediante pseudo-flow chart la soluzione "di massima" e la logica alla base degli esercizi, per poi risolverli nel dettaglio.
Uso di Socrative per rilevazione delle preconoscenze e discussione di casi clinici.
Sottoporre delle prove di valutazione prima di iniziare il percorso didattico come strumento di attivazione cognitiva.
Tramite l'uso di tools digitali (Wooclap) pongo compiti in aula di differenti tipologie con feedback immediato o compiti a distanza che vengono poi valutati in aula. Uso di strumenti web in aula per la ricerca di fonti di informazione scientificamente affidabile.
Uso dello strumento Space race anonimo di Socrative per valutazioni in aula. Formule di contest in aula su due posizioni scientifiche da difendere, estratte a sorte e che si invertono durante il contest per stimolare capacità critica e argomentativa.
Utilizzo di una o più slide di apertura che diano il quadro del perché sia interessante capire gli argomenti della lezione del giorno, cercando di riprendere poi al termine della lezione le motivazioni di partenza.

Richiesta agli studenti di un feedback su quali esercizi vogliano rivedere fra quelli visti in classe durante l'anno, cercando di riprendere i concetti che stanno dietro.
Flipped Classroom (mettere a disposizione del materiale teorico da studiare in modo autonomo e in classe fare solo esercizi di applicazione pratica).
Uso del *Collaborative strategic reading* con Amanote (tool di Moodle). Uso di clickers durante la lezione. Uso di Video.
Uso delle indicazioni tratte dalla psicologia del lavoro su come prepararsi anche mentalmente alla lezione.

Le Figg. 7 e 8 riportano le dichiarazioni relative alle pratiche valutative.

Fig. 7 - Dichiarazioni relative alle Pratiche valutative

Codice del costrutto	Pratica valutativa	Lo facevo già prima	Da IRIDI e lo faccio spesso	Da IRIDI, ma lo faccio raramente	Utile, ma non possibile	Non utile
A	Definire gli obiettivi del corso esplicitando i processi cognitivi coinvolti nelle varie attività (es. con la tassonomia di Anderson e Krathwohl)	7	30	30	18	16
D	Valutare gli studenti facendo costruire loro relazioni e rapporti di ricerca	25	22	8	25	20
C	Valutare gli studenti chiedendo loro di svolgere analisi di casi	40	21	10	9	21
D	Valutare gli studenti chiedendo loro di studiare un caso, preparare una relazione e di discuterlo criticamente all'esame	20	17	19	22	22
C	Valutare gli studenti facendo costruire loro delle mappe concettuali	9	16	21	22	33
C	Valutare gli studenti chiedendo loro di risolvere problemi a risposta aperta	53	15	15	3	14
C	Valutare gli studenti chiedendo loro di comporre saggi brevi, strutturati o meno	37	13	10	8	32
B	Valutare gli studenti con domande chiuse a risposta aperta (es. domande di completamento di frasi, domande che richiedono di scrivere testi brevi, …)	45	13	12	8	22

B	Valutare gli studenti con domande chiuse a risposta chiusa (es. vero/falso, scelta multipla, completamento, corrispondenza, …)	58	13	8	3	17
D	Valutare gli studenti facendo costruire loro un portfolio	2	12	17	31	38
D	Valutare gli studenti osservandoli mentre svolgono un compito assegnato	15	8	7	31	39
D	Valutare gli studenti facendo fare loro lavori di gruppo, con valutazione differenziata per i singoli membri del gruppo	20	7	7	32	34
	Valutare gli studenti facendo costruire loro un progetto di ricerca	10	7	15	25	44
D	Valutare gli studenti facendo fare loro lavori di gruppo, con valutazione uguale per tutto il gruppo	30	7	11	14	39
E	Valutare gli studenti tenendo conto del giudizio autovalutativo che loro stessi hanno assegnato ad un lavoro da loro svolto	4	5	9	33	49
E	Valutare gli studenti tenendo conto del giudizio valutativo che i loro pari hanno assegnato ad un lavoro da loro svolto	5	3	14	36	42
D	Valutare gli studenti facendo eseguire simulazioni, anche supportate da strumenti hardware/software appositi	17	3	10	27	43
D	Valutare gli studenti mediante WebQuest (ricerca e organizzazione di materiali Web su un dato argomento)	10	3	20	20	47
D	Valutare gli studenti mediante colloquio orale	80	3	3	8	5
D	Valutare gli studenti facendo costruire loro un progetto di sistema complesso, reale o virtuale	5	0	9	21	65
D	Valutare gli studenti facendo fare loro un role playing	8	0	15	17	60

Fig. 8 - Altre pratiche valutative iniziate con il corso IRIDI, utilizzate di frequente

Creare griglie che esplicitino criteri valutativi, allo scopo di migliorare l'oggettività della valutazione
Miglior focalizzazione sul fatto che la valutazione complessiva di un compito dipenda dal punteggio frazionato per le singole domande e che in alcuni casi sia necessario modificare il punteggio finale facendo una considerazione generale del compito.
Essendo costretti alla modalità Dad, valuto anche la partecipazione attiva alle lezioni.
Motivati anche da necessità dettate dal lockdown abbiamo cambiato la modalità di esame differenziando parti diverse dell'esame con diversi obiettivi valutativi. Questo ci consente di differenziare maggiormente il tipo di domande e dunque di affrontare in maniera esplicita obiettivi formativi differenti.
Utilizzo il Portfolio e valuto il lavoro svolto per questo fino a 3 punti aggiuntivi sul risultato dell'esame.
Valutazione continua mediante attività valutative diversificate durante il corso stesso (orali/scritte/individuali/gruppo e che insistono su conoscenze e competenze).

Valutazione orale in più interrogazioni per una maggiore affidabilità. Utilizzo di mappe concettuali, strumenti compensativi e dispensativi per DSA.
Uso di test a distanza.
Richiesta agli studenti di valutare i lavori di altri studenti come parte dell'esame.

La Fig. 9 riporta le osservazioni libere fornite dai rispondenti al questionario nella sezione apposita.

Fig. 9 - Osservazioni libere dei rispondenti al questionario

Il corso IRIDI è stato fondamentale per sviluppare delle buone pratiche didattiche e migliorare l'apprendimento di tutti gli studenti
Corso molto interessante che mi ha fornito maggiore conoscenza e consapevolezza in relazione alla didattica spingendomi ad una riflessione scientifica. tuttora in corso, sulla didattica giuridica in ambito comparato (tema poco trattato dai giuristi italiani, ma probabilmente collegato alla struttura delle fonti del diritto nel singolo ordinamento giuridico).
Credo sia stata un'esperienza estremamente utile. Forse non tutti i moduli, ma certamente lo consiglierei sia ai neo-assunti che ai colleghi più anziani.
È stata un'ottima opportunità per comprendere e mettere in discussione le mie pratiche didattiche e valutative. È stata utile per apportare qualche miglioramento. Le due principali ragioni che per ora mi hanno impedito dimettere maggiormente in atto le pratiche viste col corso IRIDI sono che trovo spesso complicato vincere la "resistenza" degli studenti abituati ad una didattica "tradizionale" e che, da parte mia, lo sforzo richiesto in termini di energia e tempo è significativo.
È stato un percorso molto utile a stimolare la mia didattica e a potenziarne l'efficacia, soprattutto in relazione all'attuale condizione pandemica. Vorrei poter partecipare a focus group dedicati a simulazioni di utilizzo di alcuni strumenti didattici web.
È stato un salto di qualità notevole. Sono più che soddisfatta del percorso ma mi piacerebbe continuare con degli incontri di confronto/follow- up/refresh periodici. Grazie!
Ho apprezzato moltissimo IRIDI. Mi è stato molto utile. Lo consiglio regolarmente e caldamente ai miei colleghi.
Ho modificato la stesura di obiettivi e risultati dell'apprendimento attesi nelle schede di tutti i corsi. cosa probabilmente utile più a me che agli studenti. Nel CL infermieristica ho modificato molto l'interazione con gli studenti durante la lezione, introducendo momenti per domande e ri-discussione di parti già spiegate. Ho esplicitato meglio le domande d'esame. Nel CLM di medicina ho introdotto esercizi di valutazione tra pari. Il corso è stato certamente utile e stimolante, soprattutto per alcuni moduli. Tuttavia, molte cose pur interessanti e utili, non sono applicabili, a meno di dedicare molto tempo ed energie che non ci sono (anche la ricerca deve avere spazio). Credo di aver ottenuto dei buoni risultati relativamente alle modifiche introdotte, sui corsi al CL infermieristica, mentre non intravedo risultati sul CLM medicina, dove attuavo molte cose (lavori di gruppo, lavori su casi) già prima del corso e dove mi pare di intravedere una sostanziale immodificabilità della situazione nonostante gli sforzi che si fanno.
Ho svolto il corso IRIDI poco prima della pandemia per cui molti spunti per la didattica e la valutazione sono risultati utili da remoto (es. lavori di gruppo, modalità per formulare meglio domande a risposte multiple). Altri aspetti che possono meglio adattarsi alla didattica in presenza purtroppo non ho potuto applicarli.

Ho trovato il corso molto utile per confrontarmi con colleghi che hanno le tematiche educative come loro oggetto di ricerca.

IRIDI per me è stata una ottima esperienza che ha per alcuni aspetti confermato le mie metodologie didattiche e per altri aperto nuovi orizzonti. Come presidente di CCS e come docente Unito consiglio il corso a tutti i colleghi e ringrazio tutti i formatori coinvolti.

IRIDI è stato un tassello importante nel mio percorso didattico. Ci vuole però molto impegno e volontà per implementare le buone pratiche suggerite e con i molti altri miei impegni istituzionali sono riuscita a fare molto meno di quanto volessi.

Il corso IRIDI che ho seguito io è finito nel momento in cui iniziava l'emergenza Covid, per cui ho un po' di difficoltà a distinguere tra le novità che ho introdotto nel mio modo di insegnare e valutare a seguito di IRIDI o, invece, in conseguenza alle limitazioni imposte dalla pandemia. Qualsiasi possibile impatto è stato modificato dal dover fare tutto a distanza e non in aula. Per potere rispondere dovrei avere un anno di insegnamento "normale". Invece, tra le risposte possibili alle domande precedenti, avrei voluto che ci fosse anche stato: "Sarebbe utile, ma non ho ancora avuto modo di provare".

Il corso IRIDI ha certamente ampliato la mia visione globale sulla didattica, spronandomi ad approfondire le possibilità della didattica on line.

Il corso IRIDI ha fornito tanti e diversi elementi interessanti, non tutti sempre realmente applicabili a tutti i corsi. Sicuramente mi ha permesso di sperimentare nuove modalità, anche se non come avrei voluto, a causa della digitalizzazione della didattica conseguente alla pandemia e la corsa a preparare e fornire il materiale audiovisivo di tutti i corsi tenuti (7). La maggiore difficoltà che personalmente incontro è trovare il tempo per formulare/strutturare (e valutare dopo) le attività che si potrebbero dare in itinere, in concomitanza con un lavoro impegnativo di ricerca applicata con le aziende (che richiedono dati come se si fosse un ramo di azienda), la necessità di scrivere per pubblicare lavori scientifici e le numerose attività burocratiche a cui adempiere.

Il corso IRIDI mi ha permesso di mettere a fuoco diversi punti chiave per erogare una didattica di qualità e per migliorare la mia attività di insegnamento. Mi ha fornito diversi spunti per rendere la didattica più "dinamica" migliorando, a mio avviso, l'apprendimento di concetti da parte degli studenti e l'acquisizione di competenze specifiche. Mi ha permesso inoltre di guardare il tutto con una chiave di lettura diversa rispetto al passato. In questo primo anno particolare (a distanza) non ho potuto metter in campo del tutto gli spunti, riflessioni e suggerimenti acquisiti durante il corso ma conto di organizzarmi meglio per il prossimo futuro appena si tornerà in presenza o comunque con una didattica ibrida.

Il corso IRIDI è stato molto stimolante. ma avrebbe avuto maggiore rilevanza dal punto di vista dell'impatto sulla mia attività didattica se negli anni successivi ci fossero stati ulteriori momenti di formazione "di mantenimento", magari proprio relativi alla riprogettazione di parte della mia attività didattica. Sarebbe stato altrettanto utile favorire la nascita di gruppi di lavoro, anche multidisciplinari, per stimolare la sperimentazione didattica ed il confronto tra docenti. Con la partecipazione ad una unica edizione è stato un po' come arare un terreno e in parte prepararlo per la semina, e poi non proseguire… peccato.

Il corso mi è stato molto utile. Sarebbe interessante poter frequentare un corso di approfondimento - magari più breve - sulla didattica delle discipline tecnico-scientifiche (o altre didattiche disciplinari).

Il corso è servito soprattutto ad allargare il pensiero della mia attività didattica, a rendermi più attenta alle cose che dico e faccio durante le lezioni. È servito soprattutto in questo lungo periodo di didattica a semidistanza.

Il corso è stato utilissimo per spezzare la continuità ricerca-didattica, che in alcuni casi può essere fuorviante (non sempre si riesce a insegnare bene ciò che si è studiato bene, né è sempre utile farlo), offrendo gli strumenti per focalizzare la mia attenzione sulla crescita effettiva degli studenti, più che sul mio ruolo di docente-ricercatore.
L'esperienza di IRIDI è stata molto interessante, sebbene con interventi di diverso spessore e potenziale applicativo. Ho molto apprezzato i moduli oggetto di questo questionario. Sui moduli relativi a nuove tecnologie, flipped classroom ecc. sarebbe stato interessante che la didattica ci fosse impartita secondo questi paradigmi, in maniera da sperimentare direttamente "come allievi" i pro e i contro.
La didattica della programmazione, che ho preso come riferimento nel questionario, ha caratteristiche uniche. In un certo senso si devono insegnare solo competenze. L'emergenza sanitaria mi ha costretto tuttavia a ripensare l'organizzazione del materiale per cercare di mantenere viva l'attenzione. L'esperienza di IRIDI mi ha dato uno schema concettuale e maggiore consapevolezza nella riflessione sulle metodologie, anche se quasi mai riesco ad utilizzare i termini e i concetti in modo ortodosso.
Mi ha dato degli stimoli a rendere più interattivo il corso ma non sempre gli studenti li recepiscono. Ho l'impressione che preferiscono le modalità tradizionali per pigrizia o timore di esporsi. Ad esempio, gli ho proposto un'attività a scelta tipo *play decide* e non hanno aderito.
Mi ha permesso di mettere a fuoco alcune prassi didattiche che già adottavo, senza essere consapevole che si trattasse di prassi codificate, e ha allargato il campo delle possibilità di azione in aula.
Il corso è stato molto utile.
Molto utile anche nel lungo periodo. Rimane la sfida di 'aggiornare' sempre le proprie tecniche didattiche.
Molto utile. Non tutto applicabile alla mia disciplina. Le lezioni a distanza, *ca va sans dir*, hanno molto ridotto la possibilità di applicazione.
Ottimo impatto. Sono più che soddisfatta e pare anche gli studenti (dati edumeter)
Per la mia esperienza personale in ambito didattico, il percorso IRIDI è stato straordinario. Mi ha avvicinato allo studio di temi che sono lontani dalla mia formazione ma che ho trovato molto interessanti e ispirazionali. La mia didattica ne ha giovato tantissimo. Ho iniziato a mettere in pratica azioni che non avevo mai strutturato, mi ha dato gli strumenti per capire come mettere in pratica tali azioni e la motivazione necessaria. Purtroppo, al momento insegno su due corsi molto numerosi e alcune azioni che ritengo molto interessanti non riesco a metterle in pratica. Per esempio, non riesco a sfruttare ancora pienamente i momenti di aula come momenti di lavoro attivo degli studenti (anche lasciando perdere la difficoltà legata all'emergenza sanitaria). Trovo un valore del percorso il fatto che sia molto denso e che sia possibilmente necessario lavorare qualche anno per arrivare a integrare più azioni nuove nella propria didattica.
Pur avendo abbandonato il corso prima della fine, per me ha costituito una svolta significativa. Da quel momento è come se mi fossi liberata di vecchie concezioni che mi vincolavano, idee acquisite dall'osservazione di colleghi e di miei professori ai tempi dell'università. Mi sono sentita libera di sperimentare e offrire maggiore spazio alle competenze. Questo ha significato ridurre le conoscenze, ma non mi sembra di aver impoverito i miei corsi. Tutt'altro. Ora mi sento di insegnare per davvero, mentre in passato avevo l'impressione di dire delle cose che forse solo qualcuno avrebbe potuto cogliere. Mi vedo adesso come un'artigiana in un laboratorio, pur avendo classi ad altissima numerosità. La svolta definitiva è arrivata con l'insegnamento a distanza, che mi ha fornito la spinta per

implementare la valutazione continua. L’avrei voluta inserire a partire dal corso IRIDI, ma non avevo mai trovato lo stimolo giusto. Risposta degli studenti: altamente positiva. Da un questionario informale somministrato loro a fine corso, nessuno - e sottolineo nessuno - (su oltre 150) sarebbe tornato indietro all’esame scritto finale, pur con ampio margine di miglioramento delle attività da me proposte. Consiglierei il corso IRIDI a tutte le colleghe e i colleghi, pur non essendo stata io una ‘studentessa’ esemplare...

Purtroppo, ho seguito il percorso IRIDI troppo presto, quando ancora non avevo sufficiente esperienza di insegnamento (e formazione professionale), pertanto temo di non essere riuscita a comprendere pienamente alcuni stimoli ricevuti. Ritengo il percorso molto valido e sono contenta di sapere che sia ancora in essere. Proverei a insistere maggiormente sui temi relativi all'inclusione, in quanto vedo che molti colleghi sono ancora troppo indietro su questo.

Ritengo sia stato molto utile. Ha sicuramente avuto un impatto importante nelle mie pratiche didattiche e valutative. Vorrei ancora integrare altre pratiche apprese nel corso IRIDI, ma le tempistiche e il numero di crediti attribuiti ai miei corsi non lo rendono a mio avviso possibile.

Sebbene molto impegnativo, data la mole di lavoro che abbiamo, è stato molto utile. Mi ha fornito molti spunti, alcuni ancora da mettere in pratica e che spero di introdurre nei miei insegnamenti prossimi, appena ci sarà il tempo per dedicarmi a questa attività di preparazione di una didattica al passo con i tempi.

Utilissimo su molti strumenti illustrati e per la riflessione sulle strategie di insegnamento e valutazione che ha innescato. Devo ancora un po’ metabolizzare il tutto ed avere il tempo di declinare gli strumenti appresi e le strategie sui vari corsi che tengo. Mi manca un po’ il tempo. quindi ho iniziato ad applicare solo una minima parte del vasto bagaglio di spunti che il corso mi ha fornito. Confido di riuscire a breve ad aumentare la rosa di possibili miglioramenti alla mia didattica e valutazione che il corso mi ha offerto. Esperienza in ogni caso molto positiva. L’ho già consigliato ad altri e credo che sarebbe utile rifrequentarlo dopo qualche anno per rinfrescare e rinnovare l'interesse e per confrontarsi con colleghe e colleghi.

Decisamente positivo per le riflessioni che attiva a ripensamento della propria didattica.

Di sicuro il corso ha migliorato le mie strategie didattiche. Forse potrebbero essere applicate ancora di più le strategie valutative, ma spero sempre in un ultimo aggiornamento del percorso IRIDI, anche per chi lo ha già frequentato.

Dopo anni di insegnamento basato su esperienze dirette (i miei docenti quando ero studente) è stato molto interessante affrontare lo studio delle modalità di insegnamento in maniera formale.

Ho trovato il corso molto stimolante anche se non sempre le nozioni e le tecniche apprese sono applicabili al mio contesto disciplinare e didattico.

Il corso IRIDI è stato molto utile per sistematizzare pratiche che utilizzavo in modo empirico, apprendere nuove pratiche e, in generale, riflettere sul mio modo di svolgere la didattica.

Il corso ha avuto un grande impatto sulle mie pratiche didattiche e valutative. Ho aumentato l'interattività durante le mie lezioni e l’uso di software didattici, Ho modificato un po’ le prove d’esame. Non sempre però i feedback degli studenti sono stati positivi.

È stato molto utile e mi è servito per ripensare alcune pratiche didattiche e valutative. Tuttavia sento il bisogno di essere accompagnato anche con incontri individuali o in piccolo gruppo durante i quali continuare a condividere strategie, dubbi e riflessioni sui processi di apprendimento-insegnamento.

È stato stimolante e incoraggiante nell'approcciare metodologie didattiche e di apprendimento differenti da quelle tradizionali. Non abituati in passato a lavorare in questo modo, molti studenti hanno accolto malvolentieri didattiche impegnative e vincolanti in termini di presenza (non obbligatoria negli insegnamenti in cui insegno) e temporali (consegne programmate di attività, compiti e autovalutazione su Moodle). Gli studenti riferiscono di non essere più al liceo, rivendicano una totale autonomia di gestione del proprio tempo da dedicare allo studio e altre attività decidendo loro quando sottoporsi a prove valutative. Una didattica di questo tipo richiede tempi enormemente superiori per essere organizzata e gestita (lavoro docente) e per essere svolta dagli studenti. Credo lo sarà anche quando docenti e studenti avranno acquisito entrambi pratica, esperienze e dimestichezza. I Cfu assegnati a MD e corsi sono definiti; sulla base di questi è determinato anche il "lavoro studente" previsto. Almeno nella situazione attuale, per non dover rinunciare alla quantità di conoscenze minime sindacali all'esame richieste dagli ordini professionali e dai professionisti consultati, l'impiego di approcci didattici proposti ai corsi IRIDI che puntano alle competenze, deve necessariamente essere limitato, quindi è necessario operare delle scelte. In termini di contenuti e conoscenze, in sede d'esame, le carenze rispetto all'approccio didattico tradizionale, emergono in modo assai evidente e gli studenti che puntano al massimo rendimento con minimo sforzo risultano favoriti.

Appendice II. Le interviste semistrutturate

In questo paragrafo sono riportate le sintesi delle interviste semistrutturate descritte nel paragrafo 4. Per garantire l'anonimato, i nomi degli intervistati sono stati sostituiti con nomi di fantasia.

Intervista 1 - Basilio (area scienze agrarie)

Per quanto riguarda la valutazione, ho più insegnamenti e utilizzo metodi di valutazione differenti. In alcuni chiedo agli allievi di fare relazioni a gruppi e in altri chiedo di commentare una foto scelta casualmente raffigurante un macchinario agricolo. La foto serve come base per avviare la discussione e toglie il problema di che domanda fare… ovviamente se lo studente non riconosce l'oggetto presente sulla foto non siamo sulla buona strada…
Per quanto riguarda la didattica, come in tutti i corsi, il problema è che racconti molte cose ad allievi dei primi anni che non sono proprio così addentro all'argomento quindi non sempre colgono al volo i messaggi che vuoi dare. Diverso è quando interagisci con allievi degli ultimi anni, che magari hanno già fatto un tirocinio e hanno esperienze sul campo. Lì è molto più facile farsi capire.
Non ho avuto una formazione specifica sulla didattica, ho imparato per esperienza diretta. I modelli sono stati i docenti che io avevo avuto, in positivo e in negativo. Ciò che pensi è "devo imitare lui e non devo imitare l'altro", per come trattava gli studenti, per come gestiva la lezione. Il corso IRIDI mi ha aiutato a formalizzare ciò che avevo appreso dall'esperienza e a farlo in modo non così approssimativo, definendo con precisione obiettivi e metodi. È molto importante che l'Università pensi alla formazione alla didattica dei docenti, tutti i professionisti fanno corsi di aggiornamento ed è importante che lo facciano anche i docenti universitari. Insegnare e valutare meglio implica secondo me un grande lavoro di messa a punto dei vari strumenti. Questo ovviamente sottrae tempo alla ricerca e purtroppo non ha lo stesso valore in sede concorsuale, perché sei valutato solo sulle pubblicazioni. Il tempo investito nel far sì che lo studente non sappia solo le cose a memoria ma che le abbia veramente capite è tempo speso bene, dovrebbe essere un obbligo morale per il docente. Poi ovviamente non tutti gli studenti mettono pieno impegno nello studiare le nostre materie. Molti provano i test di

ammissione a corsi di laurea molto differenti e questo ti fa pensare che forse non abbiano le idee così chiare su cosa vogliano fare nella vita, soprattutto se la motivazione per iscriversi è "si sono iscritti anche i miei amici". I suggerimenti del corso IRIDI penso siano molto utili per gli studenti motivati, soprattutto se applicati in maniera sistematica e non da un singolo docente del corso di laurea. Per questo tutti i docenti dovrebbero fare questi corsi. Poi ci sono problemi organizzativi. Ad esempio, fare valutazioni intermedie potrebbe essere utile, soprattutto per capire subito se gli studenti hanno compreso quello che spieghi o no, ma non avendo obbligo di frequenza dovresti gestire due gruppi di studenti, uno di chi frequenta sistematicamente e uno che frequenta sporadicamente. Purtroppo, l'incertezza dovuta alla pandemia non ci ha aiutato nel pianificare queste attività, anche se ci ha fatto capire che molte cose possono essere insegnate attraverso strumenti telematici: videoconferenze, condivisione di file, scrittura collaborativa. Penso che la parte teorica dei miei corsi si possa benissimo insegnare a distanza, riservando la presenza al confronto e alla discussione. Le aule con i banchi avvitati al pavimento, però, non ci aiutano nei lavori collaborativi… Se devi far venire in aula uno studente solo per ascoltare e prendere appunti, tanto vale farlo fare da casa. Avremmo meno traffico e inquinamento. Con le lezioni videoregistrate ho addirittura visto un miglioramento dei voti e ho potuto capire dai tracciamenti chi le ha fruite seriamente e chi c'è stato solo un quarto d'ora. Così è più facile capire chi si è veramente impegnato per capire. Negli anni scorsi succedeva spesso che il primo appello andasse mediamente bene, ma i successivi no. Il corso IRIDI ci ha fatto capire poi che è necessario migliorare l'interazione in presenza, renderla più efficace. È una grossa sfida, richiede anni di lavoro, ma penso che sia giusto rimettersi in gioco. Sento che anche il mio modo di valutare è cambiato. Formalmente i modi sono gli stessi, ma c'è maggior consapevolezza di quello che faccio. Riorganizzando il corso con tanti momenti di valutazione formativa potresti anche fare a meno del momento di valutazione sommativa, dato che avresti già a disposizione una serie di dati sulla preparazione dello studente che ti possono essere utili per il giudizio finale.
Consigli migliorativi sul corso IRIDI non ne saprei dare. Anche se non sono riuscito a farlo sempre, riconosco che è importante svolgere subito le consegne che ti vengono date, così da poter beneficiare dei feedback.

Intervista 2 - Sergio (area linguistico-letteraria)

Sulla didattica per competenze ho poco da dire. Probabilmente non sono riuscito a entrarne nella logica, non so come centrarne la logica in relazione alla mia disciplina. Una difficoltà che ho avuto nel passare ad una didattica attiva è stata la resistenza degli studenti. Ho provato a chiedere loro di fare cose minime, come relazioni su testi, senza obbligarli solo invitandoli calorosamente, ma gli studenti non lo hanno fatto… spesso preferiscono che tu parli e loro ascoltino, o non ascoltino… È difficile sperimentare qualcosa che chiede agli studenti un maggior impegno, gli studenti vanno trascinati, non lo fanno con entusiasmo. In parte il problema è dovuto anche alla strutturazione delle lezioni: se gli studenti hanno lezione per tre giorni a settimana poi diventa difficile chiedere loro di fare delle attività aggiuntive al di fuori delle lezioni. Poi bisogna dire che passare ad una didattica attiva richiede un investimento da parte del docente, sia per progettare e costruire le attività sia per trovare modi per motivare gli studenti.
Ho trovato comunque utili gli strumenti che il corso IRIDI in generale mi ha dato. Ho avuto occasione per ragionare su tanti aspetti sia "tecnici" sia di atteggiamento. La cosa che mi è rimasta più impressa e che mi è stata utile sono le lezioni di Psicologia, l'idea ad esempio che il docente è il responsabile dell'aula e anche del benessere degli studenti, ad esempio se le tende sono da tirare o lo fa il docente o non lo fa nessun altro, è una banalità però mi è sembrato importante esserne consapevole. Sempre dal corso di Psicologia mi è piaciuta l'idea che la lezione sia un po' come una performance sportiva e che quindi bisogna prepararsi opportunamente.

Poi ho trovato utili i suggerimenti sulle tecnologie. Non penso sia cambiato tanto il mio modo di insegnare però in qualche occasione ho usato lavori di gruppo supportati da piattaforme. Mi hanno consentito di rendere un po' più interattiva la lezione. Anche prima della pandemia ho cercato di lavorare con Moodle per far fare prove in itinere e lavori di gruppo anche a distanza. Anche prima tenevo un laboratorio di scrittura che per la metà era online.
Il corso IRIDI mi ha dato uno sguardo un po' diverso sulle varie modalità per fare lezione, anche se quando abbiamo iniziato c'era un po' la percezione di un'invasione di campo, non capivamo cosa avessimo da imparare noi che insegniamo da anni, anche se questo ci incuriosiva. A volte ci è parso che ci fosse un po' di distacco fra la realtà vissuta quotidianamente e le cose che ci venivano dette nel corso, ad esempio ciò che ti dicevo sulla scarsa motivazione degli studenti ad assumere un ruolo attivo e partecipativo, ma nessuno è uscito pensando che il corso sia stato del tutto inutile. Penso che sia difficile parlare ad un'aula di docenti di tanti ambiti così differenti e con tante modalità diverse di insegnamento sia dovute alle caratteristiche individuali sia a quelle della disciplina.

Intervista 3 - Agata (area socio-economica)

Non ho mai avuto nessuna formazione specifica alla didattica e avere l'occasione di ascoltare una riflessione strutturata su "come insegnare" per me è stato fondamentale perché attraverso la pratica avevo ovviamente avuto alcune intuizioni e mi ero accorta che alcune cose funzionavano meglio di altre, però non avevo mai avuto una visione organica sul "come insegnare".
Il beneficio è stato proprio questo: ho risolto alcune incertezze e ho migliorato alcune pratiche che già magari adottavo, ma di cui avevo scarsa consapevolezza. Un esempio: non avevo mai colto appieno il fatto che i descrittori di Dublino dessero un'indicazione chiara nel senso della progressiva autonomizzazione responsabilizzazione dello studente e se non hai quella consapevolezza rischi di usarli male. Purtroppo, senza una formazione specifica è difficile capirlo da soli e i documenti stessi non sono così chiari in merito. Un'altra cosa che non avevo colto era la centralità della valutazione rispetto agli apprendimenti: la valutazione mi sembrava certamente un punto importante, conclusivo del percorso dello studente, però non avevo consapevolezza del fatto che essa condizionasse così tanto il modo in cui gli studenti si preparano e che quindi andasse progettata in modo così accurato.
Se dovessi quindi fare un bilancio di cosa mi ha lasciato il corso IRIDI adesso, a distanza di tempo, potrei dire che mi ha dato tutta una serie di capacità sia didattiche sia valutative, che mi hanno consentito di adattarmi meglio al cambiamento, sviluppando la mia flessibilità. Questo vale sia per l'adattamento a una contingenza particolare, ad esempio la pandemia, ma anche, in prospettiva, la possibilità di far evolvere la mia didattica sperimentando nuove pratiche.
Due esempi spiccioli ma significativi, che hanno funzionato molto bene e che ho ideato a partire dai suggerimenti del corso IRIDI. In un corso della triennale, con un numero ampio di studenti, io avevo sempre proposto discussioni guidate ma solo alcuni studenti si coinvolgevano pienamente, allora ho introdotto un confronto a coppie. Questo ha fatto sentire tutti molto più coinvolti e, sulla base della maggior sicurezza che avevano sviluppato nel confronto a due, hanno partecipato di più alla discussione collettiva. Questi momenti di discussione "legittima" vengono molto apprezzati dagli studenti, spezzano il ritmo della lezione e danno la possibilità di rielaborare quanto detto dal docente. In un corso della magistrale ho un gruppo molto eterogeneo, studenti e studentesse che provengono da percorsi molto diversi. Io propongo sempre una rilettura di progetti chiave inerenti le relazioni internazionali e il dibattito sul cambiamento dell'ordine mondiale e faccio scrivere brevi relazioni delle dimensioni di un articolo di quotidiano. Non riuscivo ad ottenere quello che volevo, perché queste finivano per essere delle piccole collezioni di fatti, scarsamente rielaborate sul piano personale. Allora ho proposto di costruire una mappa concettuale al posto di fare la consueta scaletta iniziale degli argomenti. Questo li ha messi inizialmente in difficoltà, perché non sono abituati a fare questo tipo di ragionamenti in profondità, ossia collegare sensatamente le varie informazioni e non solo

giustapporle, poi però tutti mi hanno detto che è stato un esercizio utilissimo, perché hanno capito il valore aggiunto di quello che stavano facendo. Dal punto di vista degli apprendimenti il corso è stato per me un po' un punto di svolta, mi ha dato il coraggio di sperimentare strategie nuove. Aver avuto un modulo sull'impiego delle tecnologie in aula ci ha fatto capire che non era poi così difficile utilizzare le tecnologie in aula e questo mi ha facilitato parecchio nell'uso di strumenti di collaborazione a distanza durante la pandemia. Ad esempio, ho proposto agli allievi un gioco di ruolo: costituire un think tank per costruire strategie di soluzione ad un problema proposto da un committente, da presentare poi in un convegno finale. Oltre a sviluppare le competenze disciplinari, gli allievi hanno imparato ad utilizzare bene la piattaforma.
Il modello Riza mi ha aiutato a sistematizzare meglio l'expertise che cercavo di dare ai miei studenti: assegnare significato, fare, riflettere, proprio quello che si fa in un ambiente professionale. Sono cose che facevo già, un po' intuitivamente, ma avere delle nozioni strutturate è tutta un'altra cosa: più professionalità del docente e maggior soddisfazione degli studenti.
Anche la parte sulla valutazione è stata fondamentale, soprattutto quando siamo passati dalla presenza alla distanza. Io già utilizzavo più prove, non solo il classico esame orale finale. Quando mi sono trovata a dover gestire la distanza ho cambiato completamente le prove e sono passata a far fare quattro prove da casa, senza preoccuparmi del fatto che copiassero o no. Avevano due giorni per sviluppare una traccia, con una parte di conoscenza e una parte di competenza. Ho visto che riprendevano in mano i materiali da me forniti e li studiavano in profondità proprio per rispondere alle domande della traccia e questo era molto positivo perché consentiva agli studenti di capire esattamente a cosa servivano le cose che avevano studiato prima e come dovevano applicare al caso fornito, elaborando un piccolo progetto di ricerca in modo autonomo, producendo argomentazioni a favore o a sfavore a partire da una posizione, ideando modelli di comportamento in una data situazione, prendendo decisioni e giustificandole opportunamente. Ovviamente vi è stata disparità nei risultati, alcuni sono riusciti meglio altri peggio, però ho visto un altissimo coinvolgimento: alla fine tutti avevano dato l'esame e avevano mostrato molta soddisfazione per il metodo. Io ho potuto dare feedback molto più puntuali sulla preparazione, commentando le singole prove e ho monitorato la crescita degli studenti dall'inizio alla fine.
Se impari dalla pratica quotidiana arrivi solo fino ad un certo punto. Ti manca quel pezzetto che può venire solo dal confronto. Il confronto con gli altri aumenta la tua fantasia, il tuo coraggio nel provare cose nuove, che magari hai già in parte in mente ma non sai come realizzare. Se io avessi la possibilità di confrontarmi con persone che hanno lo stesso desiderio di sperimentare e che lavorano in aree affini alla mia potrei fare delle cose ancora migliori, costruire dei casi di studio, ad esempio. Però avrei bisogno dell'aiuto di un esperto in didattica, perché una cosa è vederli descritti una cosa diversa è costruirli da zero in relazione ai propri obiettivi.
Sarebbe bello se il corso IRIDI desse l'opportunità di approfondire alcuni aspetti, che magari interessano solo alcuni docenti, con delle lezioni un po' "a menu": una parte uguale per tutti e un insieme di moduli di approfondimento a scelta, anche sugli stessi temi della parte comune ma più in profondità. In questi moduli sarebbe bello avere qualcuno che ti aiuti a prendere la tua intuizione, a formalizzarla e a sperimentarla in aula, e poi confrontarsi con esperienze analoghe.

Intervista 4 - Adele (area bio-medica)

Il corso IRIDI è stato estremamente utile per puntualizzare alcuni aspetti della didattica che avevo solo sfiorato. In particolare, ho trovato interessante il discorso sui descrittori di Dublino e la didattica per competenze, perché ha messo in evidenza ciò che lo studente dovrebbe acquisire, sia a livello di corso di studi sia a livello di singola disciplina. Nonostante siano aspetti di cui bisogna tener conto nella progettazione dei corsi, non è così scontato avere dei metodi per lavorare in profondità su questo tipo di aspetti. Il corso ha giustamente sottolineato

l’importanza di lavorare per competenze, di utilizzare la valutazione formativa e di tenere conto dei processi cognitivi che possono essere sviluppati negli studenti. Nei miei corsi abbiamo utilizzato la valutazione formativa accompagnando le lezioni frontali con test a risposta multipla e a risposta aperta non basati solo su conoscenze ma anche su processi cognitivi (utilizzando la tassonomia di Anderson e Krathwohl vista nel corso, da cui abbiamo sviluppato tutta una serie di domande e problemi), per capire se quello che stavamo insegnando era stato acquisito o meno dagli studenti, e anche svolgendo delle attività pratiche sulle banche dati nel nostro ambito. Questo ci ha consentito di dare dei feedback agli studenti sulla loro preparazione ed è una pratica che ho trovato abbastanza utile. In questo senso si può dire che è cambiato il nostro modo di fare valutazione: abbiamo cercato di proporre problemi che aiutassero lo studente a utilizzare le conoscenze presentate durante la lezione frontale mettendole effettivamente in campo nel per risolvere un problema in ambito bio-medico. Sul piano pratico questo ha richiesto un impegno veramente notevole da parte nostra, soprattutto nella costruzione di problemi. Abbiamo notato che, anche presentando articoli tratti da banche dati, la nostra esposizione è percepita da una parte degli studenti come conoscenza fine a se stessa e il fatto di chiedere loro di spostarsi su un piano applicativo li mette in difficoltà e un po’ li disorienta. Ho provato a convincerli cercando di spiegare loro che è un percorso che devono comunque fare: non limitarsi solo ad acquisire le conoscenze ma cercare di utilizzarle in situazione. Ammetto comunque che non è così semplice, perché non siamo preparati dal punto di vista pedagogico nel convincerli ad investire un po’ di più sulla parte di comprensione, analisi, confronto.
Come consiglio migliorativo, secondo me sarebbe utile avere degli esempi più vicini alla disciplina insegnata, in modo che possa essere più agevole per i partecipanti calare i consigli del corso nella propria pratica quotidiana. In aggiunta sarebbe interessante capire bene come poter fornire dei feedback efficaci agli studenti e come insegnare agli studenti ad utilizzare bene questo feedback, perché vi sono studenti che fanno davvero molta fatica a rielaborare le conoscenze fornite sul piano applicativo. Quando ti accorgi che uno studente ha difficoltà, ad esempio, nel fare dei confronti tra la propria prestazione e quella dei colleghi oppure nel capire quali sono i possibili strumenti che possono aiutare a raggiungere lo stesso livello di chi c'è riuscito, allora capisci che devi proprio lavorare sui processi cognitivi, non solo sui contenuti. Ad esempio, a partire da una prova di valutazione io tendenzialmente mi limito a dire “Guarda questo non è corretto per questo motivo, quest’altro per questo…”, ma alla fine riconosco che non è il modo migliore per dare un feedback. In aggiunta mi rendo conto che alcune cose che per me sono scontate, ad esempio l’uso della terminologia tecnica che ovviamente in ambito scientifico non può essere arbitraria, non lo sono per gli studenti e lo vediamo molto bene nelle risposte alle domande aperte. Probabilmente è solo necessario che si esercitino un po’ di più, però ti fa capire che ci sono degli aspetti su cui gli studenti hanno bisogno di essere maggiormente accompagnati e qui avremmo bisogno di qualche suggerimento in più da parte degli esperti.

Intervista 5 - Matilde (area bio-medica)

Io ho un corso molto importante sia per i medici sia per gli infermieri. Purtroppo, non sono riuscita ad apprendere tutti i suggerimenti visti nel corso perché spesso la maggior parte di questi suggerimenti non si sposava bene con un corso molto pratico e molto legato ai tirocini sul campo, come è il mio. Però penso di aver imparato bene da IRIDI i concetti di autovalutazione e di valutazione tra pari, cioè di non essere solo io a valutare gli studenti, ma diventare una sorta di “supervisore esterno” che valuta il modo in cui essi giudicano il loro lavoro e quello dei compagni, in riferimento alle presentazioni e alle relazioni che già chiedevo agli studenti di fare durante il corso, ancor prima del corso IRIDI. Ho applicato questo metodo nelle lezioni da remoto e ho visto come le valutazioni reciproche da parte di gruppi di studenti diversi abbiano aiutato sia il gruppo valutato sia il gruppo che valutava, e siano anche state utili per chi doveva ancora preparare il lavoro per far capire quali fossero gli errori da evitare

in fase di presentazione e gli accorgimenti da usare per migliorare la ricerca. Ho visto proprio che gli studenti si sentivano talvolta più in ansia a dover essere giudicati dai compagni più che da me, che sono severa ma che cerco sempre di metterli a loro agio. Nelle valutazioni tra pari scattava anche un meccanismo per cui se fai un errore quando sei valutato dal docente ci può stare, ma se fai un errore quando sei valutato da un tuo pari ti infastidisci molto di più, quindi cerchi di evitarlo. Infatti, ho notato un netto miglioramento nelle relazioni con il passare del tempo. Il risultato mi è sembrato ancor più significativo perché abbiamo lavorato da remoto e quindi il lavoro di gruppo non è stato proprio così agevole. Con il corso in presenza facevo fare lavori a coppie, ma dovendolo fare a distanza ho preferito optare per il gruppo, perché il lavoro a coppie in videoconferenza mi è sembrato veramente troppo noioso. Ho invitato i gruppi a presentare tesi differenti, confrontarsi su articoli e su ricerche che sostenevano idee contrastanti.
Il lavoro sui casi lo facevo già prima del corso IRIDI, perché in ambito bio-medico è molto facile farlo. Vederlo però indicato nel corso IRIDI come modello di buona pratica mi ha spronato ancor di più a farlo.
In generale, ho cercato di mettere più al centro gli studenti, anche se alcuni suggerimenti li ho trovati poco adeguati alla mia disciplina. La *flipped classroom* secondo me non funziona tanto su una disciplina come la mia, molto piena di informazioni, e con studenti che sono oberati di tirocini in reparto. Se io dico due giorni prima di studiarsi un argomento e poi ne discutiamo in classe non funziona, perché gli argomenti non si prestano ad interpretazioni: le nozioni sono quelle e quelle devono essere studiate. Gli studenti hanno più necessità di essere guidati nello studio e per questo la lezione frontale in ambito bio-medico secondo me è ancora molto utile. Ho comunque cercato di lasciare un po' più di spazio agli studenti, sia per il dibattito sia nella richiesta di poter approfondire determinati temi. Il percorso IRIDI mi ha fatto capire che il docente può anche pensare di mettersi un po' dalla parte degli studenti e in quello è stato sicuramente molto interessante.
Come suggerimenti migliorativi, mi rendo conto che la didattica in ambito bio-medico è diversa come contenuti e come modalità rispetto alla didattica nelle scienze umanistiche, quindi forse potrebbe essere utile tenere conto di queste specificità, ad esempio tenendo in considerazione anche i tirocini, che sono ovviamente diversi da quelli di altri ambiti, inserendo qualcosa che possa servire ai partecipanti per guidare meglio gli studenti nelle parti esperienziali, che in ambito bio-medico sono molto importanti. Quindi pensare di dedicare un modulo alla didattica delle scienze mediche potrebbe essere utile.

Intervista 6 - Alberto (area economico-giuridica)

In generale, penso che il corso IRIDI sia stato molto utile e molto suggestivo perché mi ha permesso di mettere compiutamente a fuoco una serie di idee che comunque in me erano già maturate precedentemente. Mi ha permesso anzitutto di individuare bene la base teorica da cui strutturare meglio una didattica focalizzata sull'individuazione delle competenze obiettivo e conseguente implementazione di interventi basati più sul coinvolgimento attivo degli studenti che sulla trasmissione di informazioni.
IRIDI mi ha portato a utilizzare ancor di più delle modalità didattiche e valutative basate sulla presentazione di vicende ipotetiche in relazione alle quali gli studenti devono individuare, una volta inquadrato il caso, le regole applicabili, le possibili soluzioni e le condotte più utili e più efficaci per perseguire i loro obiettivi, mettendosi nei panni di una delle parti coinvolte.
Ho notato benefici negli studenti: affrontando casi ipotetici assimilano in modo più profondo i concetti della mia disciplina e costruiscono un bagaglio di saperi che mediamente dimostrano di saper utilizzare, anche affrontando delle problematiche nuove, che poi è quello che in futuro si troveranno a fare nella loro attività professionale.
Sul corso non avrei suggerimenti migliorativi, lo considero ben strutturato e coerente, essendo un corso rivolto genericamente a docenti di tutte le aree disciplinari. Potrebbe essere utile pensare a corsi specifici per singole aree, perché le modalità didattiche basate sul

coinvolgimento attivo degli studenti sono in parte diverse se si parla di scienze sociali o scienze mediche.
Sarebbe interessante cercare di promuovere collaborazione tra docenti di aree affini, lavorando con casi ipotetici che coinvolgono più insegnamenti, ad esempio discipline sociali, giuridiche, aziendalistiche e dare l'occasione agli studenti di mettere in gioco i saperi che hanno acquisito in tutti questi corsi. Questo offrirebbe occasioni di dialogo e di coprogettazione anche tra docenti. Le suggestioni, quindi, sono forti non solo sotto il profilo operativo ma anche dal punto di vista teorico. Io stesso mi sono dovuto interrogare sui punti di vista che è in grado di dare il mio insegnamento e adesso sto riflettendo sulla formazione del professionista, anche grazie ai collegamenti che l'approccio dei casi ipotetici mi ha portato a fare. È importante, perché significa che l'innovazione didattica ha portato ricadute anche sulla ricerca.

Intervista 7 - Aurora (area bio-medica)

Durante lo svolgimento del corso IRIDI ho subito messo in atto alcuni cambiamenti rispetto al corso che stavo facendo. Il corso mi ha aiutato a mettere a fuoco il tema delle competenze rispetto alle nozioni quindi a rivedere gli obiettivi del corso e a focalizzarli meglio, riorganizzando gli argomenti e le priorità. Ho utilizzato la tecnica della *flipped classroom*, che non conoscevo, preparando del materiale didattico teorico da fornire in anticipo agli studenti e in aula mi sono focalizzata sull'applicazione pratica delle nozioni piuttosto che fare la classica lezione frontale.
Un altro strumento che ho utilizzato sono stati i quiz interattivi (Mentimeter), che mi hanno consentito di intercalare le esposizioni degli argomenti con attività più accattivanti e pratiche, anche portando esempi tratti dall'attualità, per dare un ritmo alla lezione basato sull'alternanza tra aspetti tecnici più complessi e aspetti più leggeri.
Con l'inizio della pandemia il corso IRIDI mi è stato indispensabile, perché mi era del tutto sconosciuto il mondo delle piattaforme web e della didattica a distanza. Gli studenti stessi mi hanno chiesto se ha potevo preparargli un corso interamente registrato, in modo che potessero fruirlo nel tempo libero e non essere vincolati ad un orario preciso, come nella didattica in sincrono. L'ho fatto, registrando le lezioni e preparando esercizi risolti, domande a risposta multipla come esercizi, sfruttando i consigli del corso. Ciò che non ho potuto più usare, a causa della pandemia, sono ovviamente i consigli per l'interazione in aula.
La parte del corso sulla valutazione mi ha portato a riflettere sulla coerenza delle mie pratiche valutative con la didattica per competenze, quindi che lavorasse sia sulle nozioni sia sulla capacità di ragionamento e di applicazione di queste a casi concreti.
Purtroppo, la valutazione on line non è stata una bella esperienza: è stato più un confronto con tutti gli strumenti che gli studenti mettevano in atto per barare. Ho provato quindi soluzioni differenti, ad esempio il lavoro di gruppo. La cosa che mi ha dato in assoluto più soddisfazione è stato comunque il corso registrato, che ho somministrato intervallandolo con due lezioni in sincrono sugli aspetti più complessi della mia disciplina. Una di queste consisteva in una esposizione pratica di quella che era la mia proposta di lavoro di gruppo. Gli studenti dovevano unirsi a due o a tre ed utilizzare tutto ciò che avevano appreso nel corso per rispondere a delle domande su una specifica malattia, usando correttamente tutte le fonti di informazione a loro disposizione, e poi inventarsi o prendere dalla letteratura un caso clinico a chiusura di questo lavoro. Ho dovuto investire molto tempo nel correggere tutti questi lavori di gruppo (un'ottantina), però è stata un'esperienza molto positiva e mi ha consentito di formulare buoni giudizi valutativi, che ovviamente sarebbe stato meglio integrare con dei colloqui orali, ma non vi è stato il tempo.
L'esperienza dei test a distanza a risposta multipla è stata invece un fallimento, perché era alto il tasso di copiatura. Per rimediare, abbiamo provato anche a dare compiti scritti che insistevano più sul ragionamento che sulle nozioni, purtroppo quello che ci è tornato indietro è stata la scarsa capacità degli studenti di fare quel tipo di prova anche perché non è stata preparata in precedenza con una didattica opportuna. Per queste prove servirebbe un minimo di esercizio

prima. Ci sono stati anche studenti che hanno mandato prove uguali a quelle di altri, ci hanno provato… ma ovviamente li abbiamo scoperti.
I suggerimenti del corso IRIDI che ho sperimentato in presenza devo dire che hanno funzionato bene, anche se, avendoli provati a corso iniziato, non ho potuto fare grandi cose. Il problema è che quando hai poche ore di aula a disposizione devi fare delle scelte a monte e questo richiede comunque tempo di progettazione nel ridisegnare gli obiettivi in funzione delle ore che hai a disposizione e nel progettare la valutazione in funzione delle competenze che ognuno deve acquisire. Per noi che abbiamo anche la parte assistenziale da assolvere il tempo è sempre poco, e comunque conoscere la materia non vuol dire saper insegnare la materia, sono due elementi paralleli che richiedono entrambi il giusto investimento.
Ho notato comunque un miglioramento degli indici di gradimento degli studenti, certo non so cosa sarebbe successo se non avessi fatto il corso però il miglioramento c'è stato e il corso mi ha dato degli strumenti che non avevo proprio perché, almeno nel nostro ambito, si diventa docenti grazie ad una serie di requisiti (pubblicazioni, partecipazione a progetti di ricerca, disponibilità di punti organico, …) tra i quali la competenza didattica è totalmente assente, e anche la valutazione del lavoro didattico svolto in precedenza ha uno scarso peso. Anche i giudizi espressi dagli studenti a volte mi lasciano un po' perplessa: non ho mai saltato una lezione, non sono mai arrivata in ritardo e vedersi nei giudizi un modesto rispetto degli orari, che tra l'altro è l'unico parametro oggettivo perché gli altri sono tutti soggettivi, ecco questo ti fa pensare "Ma, studente che giudichi, tu al corso c'eri? O stai parlando di un corso che non è il mio?".
Io ho portato anche la mia esperienza di corsista IRIDI ai miei colleghi e adesso penso vi sia un po' più di consapevolezza relativamente a questi problemi. Adesso a chi entra come ricercatore viene suggerito di fare il corso IRIDI, quindi qualcosa sta cambiando.
Non saprei quali suggerimenti migliorativi potrei dare. Forse sarebbe interessante approfondire la microprogettazione, ossia identificare le competenze chiave e, partendo da queste, definire la scansione delle lezioni, partendo dagli obiettivi della disciplina e progettando una sequenza di attività da svolgere in aula e a distanza, magari partendo da un problema concreto e poi sviluppandolo progressivamente nelle lezioni del corso. Sarebbe bello poi imparare come spiegare concetti complessi in modo divertente, motivante, che ti aiuti a comprenderli veramente, non soltanto ad appiccicarti in testa una nozione che senti che non ti appartiene. Ho in mente un bellissimo libro sulla lettura dell'elettrocardiogramma che mi ha aperto un mondo perché ti portava a padroneggiare concetti complessi in modo avvincente, senza mai essere banale. Altri libri invece danno nozioni su nozioni, sono tutti diversi ma in fondo tutti uguali. Io invece vorrei trovare una via per spiegare questi concetti affascinando gli studenti.

Intervista 8 - Anselmo (area bio-medica)

Il corso IRIDI mi ha portato a fare diversi cambiamenti al mio corso. Anzitutto ho iniziato ad utilizzare una o più slide "motivazionali" all'inizio di ciascuna lezione. Mi spiego: il corso è organizzato in moduli sostanzialmente separati, tenuti da docenti differenti, la difficoltà per gli studenti è cogliere la coerenza complessiva dei vari contenuti, che per noi è scontata, per loro no. Queste slides aiutano gli studenti ad assegnare una "motivazione" a sfondo medico ai vari contenuti trattati. Essendo il mio un corso di base, le applicazioni dirette di quanto viene illustrato non sono ovvie e quindi vanno esplicitate. Ho visto che questa cosa è stata molto utile e ha richiesto solo un piccolo sforzo: una lezione apparentemente teorica acquisisce subito un grande valore pratico. Alla fine della lezione cerco di riprendere queste slides e di rafforzare i collegamenti tra teoria e pratica, così chiudo il cerchio. Altra cosa molto utile è all'inizio della lezione riassumere brevemente quanto spiegato nelle lezioni precedenti, in modo da evidenziare la logica e l'interconnessione fra le lezioni dello stesso modulo e fra quelle di un modulo e un altro. Porta via un po' di tempo, è vero, però aiuta molto ad "attivare" le persone.
Un esempio pratico: abbiamo cercato di mettere esplicitamente in relazione concetti analoghi appartenenti ad aree differenti. Noi affrontiamo ad esempio la cinetica chimica in un contesto

di chimica generale. Questo è un argomento piuttosto ostico, soprattutto per chi non ha un background di liceo scientifico. La cosa utile è stata metterla in relazione con la cinetica enzimatica che invece è un tema che ha decisamente più a che fare con la biochimica e un po' più da lontano con la medicina. Questo ha aiutato parecchio a riempire di senso questa parte più teorica e a dargli un risvolto pratico-applicativo. Un ulteriore valore aggiunto è dato dal fatto che questo mette "la strada in discesa", perché quando si troveranno a dover trattare la cinetica enzimatica avranno già un quadro concettuale di riferimento.
Per quanto riguarda la valutazione, la principale innovazione è stata quella di "spacchettare" l'esame in tre parti, ciascuna connessa ad obiettivi formativi leggermente differenti. Inizialmente l'abbiamo fatto per i problemi generati dalla pandemia: facendo l'esame online dovevamo trovare un modo per evitare le copiature. La prima parte è costituita da un test di sbarramento con domande a scelta multipla, molto facili e a cui rispondere rapidamente, che servono per monitorare se lo studente si è preparato bene o se sta tentando l'esame. Se lo studente non ottiene un risultato sufficiente, l'esame finisce lì. All'inizio questo ha suscitato un po' di resistenza da parte degli studenti, ma il senso è chiaro: all'esame ci si dovrebbe presentare solo se preparati. Questa parte dà un massimo di 12 punti. La seconda parte prevede un test a scelta multipla ma con tempi più lunghi. Le domande richiedono ragionamento e rielaborazione concettuale. Con questa seconda parte lo studente può arrivare fino a 26 punti. Poi vi è una terza parte costituita da un esame orale ed è sostanzialmente pensata per chi è molto preparato e punta ad un voto alto. Anche qui le domande partono dal concetto di medicina per arrivare alla sua spiegazione chimica, proprio come visto a lezione. Questa terza parte valuta come lo studente mette insieme le informazioni dei vari moduli (uno è anche in inglese, quindi introduce un livello di difficoltà in più) e le sa comunicare efficacemente. L'orale è richiesto in genere da chi ha fatto molto male lo scritto, mentre per gli altri studenti è libero e quindi viene richiesto da chi vuole alzare il voto.
Per quanto riguarda la progettazione dei problemi da proporre, mi sono concentrato sul trovare problemi che presentino più modi di risoluzione, che avessero anche una valenza didattica, ossia consentissero di illustrare una metodologia generale. Io stesso a lezione ho illustrato i vari modi per risolvere i problemi, servendomi di una lavagna elettronica comandata da un tablet, ovviamente a distanza. Ovviamente consente meno espressività rispetto a una lavagna tradizionale, ma molto utile per le lezioni a distanza. Questo ha interessato e motivato gli studenti. Tutte le lezioni sono state registrate e messe a disposizione in piattaforma e questo ha agevolato molto gli studenti.
Parlando di uso delle tecnologie, ho anche sviluppato, con l'aiuto di esperti, due piccoli pacchetti software di supporto al corso, uno sulle competenze matematiche propedeutiche al corso, uno che insegna la nomenclatura. Ho provato anche a sperimentare un forum con gli studenti, in cui potessero porre pubblicamente le domande che mi pongono nelle interazioni uno a uno, ma non ha proprio funzionato.
Un'innovazione didattica che invece ha avuto successo è stata quella di chiedere agli studenti di dedicare 6-8 ore di lavoro, a gruppi di 4-6 persone, per creare un wiki, ossia un sito multipagina, ciascuno su un capitolo del programma, contenente del materiale didattico da mettere a disposizione degli altri studenti, link ipertestuali, immagini, filmati, tutto corredato da rielaborazione personale. Seguire gli studenti ha richiesto un certo impegno, dato che i gruppi erano 10, comunque con alcuni di essi abbiamo lavorato molto bene. Non si sono limitati a replicare quanto avevo spiegato, ma hanno creato materiali complementari, cercando di trovare un linguaggio comune e dimostrando anche una certa creatività, che non è così scontata nei corsi scientifici. Trovo che tutto questo abbia favorito l'interiorizzazione dei concetti e anche negli esami abbiamo potuto andare oltre il "chiedere la nozione", e verificare se avevano effettivamente capito "a cosa serve".
Ho applicato poi la valutazione formativa e il feedback: è molto utile, subito dopo l'esame provare a far capire agli studenti che non hanno ottenuto buoni risultati quali sono le loro lacune e cercare di colmarle. Questo richiede da parte nostra anche un certo grado di

delicatezza, perché la maggior parte sono studenti stranieri, l'inglese è spesso un po' claudicante e non consente di esporre con proprietà concetti complessi.
L'aspetto comunicativo è comunque importante. Chi studia medicina è chiamato a saper rielaborare e comunicare in modo comprensibile ciò che ha studiato quindi questo sforzo del docente non è inutile: serve sia a far capire dov'è che le cose sono andate storte sia come migliorare il proprio modo di comunicare.
Un'altra cosa che faccio, già da due anni, è quella di dedicare delle lezioni intere a esercizi di riepilogo, che vengono richiesti dagli studenti stessi attraverso un questionario che metto loro a disposizione. L'anno scorso ha funzionato molto bene: due ore libere in cui mi metto a disposizione, prendo l'esercizio, lo smonto e faccio vedere passo passo come affrontarlo, oppure rispondo in modo puntuale alle domande degli studenti. Ovviamente sono tutte cose che portano via tempo, ma la resa in termini di qualità è molto alta e lo si vede in maniera molto netta nei questionari di gradimento. Ecco, penso di aver imparato che sono questi i momenti che sono più utili agli studenti.
In generale nella didattica online, non avendo un sistema di prove in itinere, è più difficile monitorare se il gruppo ti segue. Riesci a vedere lo "zoccolo duro" dei 10-15 studenti più presenti e che fanno interventi, di altri non hai proprio idea di cosa stiano facendo e vanno stimolati. Anche qui comunque è importante avere un *question time* per rispondere ai loro dubbi.
Un'idea per il miglioramento del corso IRIDI potrebbe essere quella di sviluppare dei moduli specifici per macroaree, ad esempio area scientifica e area umanistica o altre suddivisioni più articolate, anche per far capire bene l'applicabilità dei suggerimenti dati. Ad esempio, vi sono domande a cui puoi rispondere con creatività, altre che richiedono rigore e questo dipende dalle istanze didattiche tipiche di ciascuna disciplina: se un docente di materie scientifiche si pone come obiettivo di sviluppare la creatività non lo fa nello stesso modo di un docente di materie umanistiche e, all'opposto, vi possono essere domande in cui la risposta è questione di opinione dello studente, altre in cui è proprio così, non è questione di opinione. Magari con dei moduli specifici si potrebbe anche alimentare un interesse più ampio verso il corso, anche adattandosi maggiormente alle necessità didattiche dei docenti. Poi magari dare maggiori possibilità di partecipazione, non solo ai neoassunti, perché per me è stato veramente molto utile (e sono contento di averlo fatto in presenza, perché ho potuto interagire con formatori e colleghi), mi ha fatto capire che esistevano dei margini di miglioramento nella didattica e nella valutazione, anche se poi è chiaro i cambiamenti non arrivano subito. Per i neoassunti poi è importante perché noi siamo stati assunti e ci hanno chiesto il giorno dopo di cominciare a fare un corso e non avevamo la più pallida idea di cosa voglia dire insegnare. Il meglio che puoi fare se hai avuto dei buoni professori è replicare quello che hai visto fare da loro.

Intervista 9 - Ambra (area bio-medica)

Ho applicato moltissimo i consigli del corso IRIDI, soprattutto su uno dei vari corsi che faccio. Ho usato degli strumenti di test informatizzato come Socrative ma non ancora quelli di *instant test* tipo Mentimeter, anche se ho intenzione di farlo, soprattutto per consentire agli studenti di cimentarsi in modo anonimo su alcune domande che secondo me sono un po' i punti fermi della disciplina che insegno.
Per quanto riguarda la didattica, ho provato ad organizzare in aula, in un corso della laurea magistrale, un dibattito tra due gruppi contrapposti per vedere se sapevano commentare un problema abbastanza avanzato di tipo scientifico per il quale esistono già due posizioni diverse in termini di suddivisione della comunità accademica. L'obiettivo era far sì che imparassero a discutere proprio come se fossero ad un convegno: dovevano difendere due posizioni, senza sapere prima quale delle due avrebbero dovuto difendere. Ho chiesto loro di prepararsi su due articoli da cui hanno dovuto evidenziare punti di forza e punti di debolezza delle due posizioni e poi nel momento della discussione hanno dovuto difenderne una delle due, indipendentemente da quale ritenevano personalmente più sensata. È importante che gli studenti capiscano che anche in una disciplina scientifica "dura" ci possono essere posizioni differenti che danno

origine a questioni non pienamente risolte. Al termine dovevano compilare un Google Form per dire cosa pensavano di aver imparato in questa attività. L'ho fatto per due anni di seguito e sono emerse dai gruppi capacità molto interessanti, anche di riflettere sull'esperienza, di relazionarsi, di moderare la competitività. Purtroppo, però non ho notato un trasferimento di queste competenze ad altri compiti dove dovevano scegliere loro un articolo e analizzarlo. Comunque, l'esperienza è stata positiva, quindi pensavo di renderla obbligatoria per il prossimo anno, dato che per il momento la partecipazione è stata facoltativa e ha svolto l'attività solo chi era più motivato e più competitivo. Ho anche provato a svolgerla a distanza, ma non ha avuto lo stesso successo, forse perché è risultata essere un carico di lavoro in più ed è stata proposta un po' avanti rispetto alla scansione delle lezioni.
Una difficoltà che ho incontrato in questo periodo di didattica a distanza a distanza è stata quella di trovare delle strategie corrette di valutazione. Io ho cercato di usare molto la strategia del problem solving in remoto su un problema vero, contestualizzato in una realtà lavorativa, che devono risolvere utilizzando tutti i materiali a disposizione, anche quelli presenti su web. Gli studenti hanno avuto difficoltà, soprattutto quelli che non hanno seguito gli esercizi che facciamo insieme, e io fatico a capire se davvero hanno capito, non so se sia una valutazione oggettiva.
Penso comunque che sia importante valutare anche le capacità comunicative: io posso dare una buona valutazione se capisco che l'allievo ha capito i contenuti, se però ha difficoltà a presentarli in un tempo rapido e limitato fallirà tutti i colloqui di lavoro. Durante queste presentazioni io cerco di metterli un po' in difficoltà, però non lo faccio in modo così strutturato quindi a volte mi viene il dubbio di non essere riuscita a scavare così a fondo. Penso quindi che mi manchi ancora qualche strumento… Comunque, queste difficoltà le avevo già prima: ci è capitato di mandare in tirocinio studenti che hanno delle valutazioni finali molto alte, ma che sanno solo studiare, non risolvere problemi sul campo. A volte queste difficoltà le vedi già nella stesura della tesi. Mandare in giro studenti così butta fango su tutto il corso di laurea e nuoce agli studenti che invece hanno studiato e sanno anche usare sul campo in modo appropriato ciò che hanno studiato. Questa cosa va assolutamente evitata.
Probabilmente per sondare la profondità della loro comprensione bisognerebbe far fare una tesina ad ogni esame, seguirli e dare dei feedback mirati, in tal modo si avrebbe un'interazione più ricca e potresti effettivamente allinearli al profilo di competenza richiesto, ma per farlo sarebbe necessario tanto tempo da dedicare all'interazione con gli studenti.
Mi sembra poi che gli allievi abbiano difficoltà ad usare prontamente i concetti visti in corsi precedenti. Vedono un po' i singoli corsi come compartimenti stagni, non sono abituati a fare dei collegamenti. Quando iniziano un nuovo corso non dovrebbero dimenticare ciò che hanno acquisito in corsi precedenti.
Non avrei suggerimenti migliorativi particolari per il corso IRIDI. In generale mi è piaciuto molto per gli stimoli che mi ha dato. Magari mi sarebbe servito qualcosa di più sulla didattica di laboratorio in presenza, magari con qualche esempio pratico in più, ma mi rendo conto che questa è più un'esigenza del nostro corso di laurea. Sono stata fortunata ad averlo fatto prima del lockdown, altrimenti molti consigli ricevuti non li avrei proprio potuti applicare. Forse ora mi servirebbe imparare come coinvolgere di più gli studenti in remoto, dato che questa è una criticità che ho riscontrato. Mi sarebbe piaciuto usare di più lo strumento portfolio, perché trovo che valutare lo studente sulla base di un insieme di suoi lavori ne fornirebbe un profilo molto più completo. Purtroppo, ho avuto poco tempo per poterlo fare. Forse nel corso IRIDI qualche percorso guidato di approfondimento in più potrebbe essere utile, anche solo uno "spazio consulenza" in fondo al corso per i problemi dei singoli partecipanti e la possibilità di essere guidati all'applicazione sul campo dei consigli ricevuti. Ad esempio, se io avessi avuto due ore con un esperto che mi avesse detto "Per attivare il portfolio fai così …" avrei risparmiato tempo e forse avrei potuto applicare di più lo strumento, invece ho dovuto fare tutto da sola e probabilmente non l'ho fatto al meglio.

Riferimenti bibliografici

Anderson L.W., Krathwohl D.R. *et al.* (2001), *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman.

Balemen N., Keskin M.O. (2018), *The effectiveness of Project-Based Learning on science education: A meta-analysis search*, «International Online Journal of Education and Teaching», 5, 4, pp. 849-865.

Bandura A. (2000), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.

Burge B., Lenkeit J., Sizmur J. (2015), *PISA in Practice - Cognitive Activation in Maths: How to Use it in the Classroom*, Slough, NFER.

Calvani A. (2012), *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson.

Calvani A., Vivanet G. (2016), *Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento*, «Pedagogia Oggi», 2, pp. 155-178.

Calvani A., Trinchero R. (2019), *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci.

Chen C.-H., Yang Y.-C. (2019), *Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators*, «Educational Research Review», 26, pp. 71-81.

Domenici G. (2019), "Qualità dell'insegnamento e apprendimento scolastico: elementi del quadro attuale", in Domenici G., Biasi V., *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli.

Donoghue G.M., Hattie J.A.C. (2021), *A Meta-Analysis of Ten Learning Techniques*, «Frontiers in Education», 6, 581216.

Gallino L. (1987). *L'attore sociale. Biologia, cultura e intelligenza artificiale*, Torino, Einaudi.

Hattie J. (2016), *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson.

Jajian S. (2019), *Transfer of Learning and Teaching: A Review of Transfer Theories and Effective Instructional Practices*, «IAFOR Journal of Education», 7, 1, pp. 93-111.

Puzio K., Colby G. (2013), *Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review*, «Journal of Research on Educational Effectiveness», 6, pp. 339-360.

Schmid R.F., Bernard R.M., Borokhovski E., Tamim R.M., Abrami P.C., Surkes M.A. (2014), *The Effects of Technology Use in Postsecondary Education: A Meta-Analysis of Classroom Applications*, «Computers & Education», 72, pp. 271-291.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo.

Simonsmeier B.A., Flaig M., Deiglmayr A., Schalk L., Schneider M. (2021), *Domain-specific prior knowledge and learning: A meta-analysis*, «Educational Psychologist».

Titsworth S., Mazer J., Goodboy A., Bolkan S., Myers S. (2015), *Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning,* «Communication Education», 64, pp. 385-418.

Trinchero R. (2021), *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*, Verona, QuiEdit.

Walkington C., Bernacki M.L. (2020), *Appraising research on personalized learning: Definitions, theoretical alignment, advancements, and future directions*, «Journal of Research on Technology in Education», 52, 3, pp. 235-252.
Wisniewski B., Zierer K., Hattie J. (2020), *The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research*, «Frontiers in Psychology», 10, 3087.

6. Le ricadute del corso IRIDI per un giurista privatista (comparatista)

di *Alberto Gianola*

Il presente contributo sintetizza il percorso di riflessione di un docente, corsista di IRIDI FULL, mettendo in luce le applicazioni dei concetti pedagogico-didattici ad un settore disciplinare specifico: il diritto privato.

Il corso IRIDI si è rivelato infatti una fruttuosa occasione di incontro e di dialogo con colleghi di altre discipline, in particolare di pedagogia, fornendomi una serie di fondamenti teorici (didattica per conoscenze e per competenze, progettazione a ritroso, ruolo della valutazione) che mi hanno stimolato a riflettere sull'insegnamento universitario del diritto privato per ideare strategie formative più efficaci.

Provo ad esporre sinteticamente il percorso compiuto e le mete raggiunte.

1. L'approccio didattico tradizionale in Italia e le istanze più recenti

In Italia la strategia didattica più utilizzata per l'insegnamento universitario del diritto privato è ancora oggi la lezione frontale (o cattedratica) in presenza, volta a trasferire dati (De Nova, 1978; Merryman, 2008; Pascuzzi, 2015; Greco, 2018), seguita dallo studio individuale in un momento successivo e da un esame finale consistente in domande alle quali il candidato è chiamato a rispondere riproducendo quanto sentito a lezione e letto nei libri di testo, ovvero esponendo dati precostituiti che gli sono stati trasmessi in quei due contesti e che egli ha appreso memorizzandoli: una strategia didattica per conoscenze connessa allo sviluppo del pensiero giuridico ed alla costruzione del sistema normativo (Weber, 2013; Gambaro, Sacco, 2008) ma che presenta limiti sempre più evidenti (Calamandrei, 1966; Scialoja, 1936; Cappelletti, 1974; De Nova, 1978). Oggi l'insegnamento universitario del diritto si trova a dover sopperire in misura maggiore rispetto al passato ad esigenze di professionalizzazione immediata che richiedono l'erogazione di un sapere tecnico, un saper fare (Irti, 2010) ed a tal fine la tradizionale for-

mazione centrata principalmente sulla trasmissione di conoscenze prestrutturate e decontestualizzate non è sufficiente: essa deve lasciare il posto ad una formazione volta anche a promuovere lo sviluppo di competenze. Lo studente deve imparare ad imparare (Trinchero, 2021), il laureato deve avere, oltre ad un sofisticato bagaglio culturale, anche autonomia di pensiero, capacità di riflettere in modo critico, capacità di impiegare i saperi appresi per risolvere problemi anche mai visti prima e di individuare soluzioni originali (Ricchiardi, 2019; Trinchero, 2021). Più nello specifico, in ambito giuridico, occorre che lo studente oltre a conoscere le norme giuridiche sviluppi anche la capacità di applicarle in concreto (Carnelutti, 1935; Jamin, 2012; Pascuzzi, 2016), individuando in base ad esse la condotta da tenersi o la soluzione di una controversia: una competenza che la conoscenza di per sé non attribuisce automaticamente. Per sopperire a tale esigenza, sono stati introdotti, accanto alla lezione frontale, momenti formativi universitari volti a coinvolgere più attivamente gli studenti nell'ambito dei quali essi sono chiamati a cimentarsi con vicende pratiche inventate o reali: presentazione di casi (Gianturco, 1884; Stolfi, 1911; Betti, 1930; Carnelutti, 1935; Trabucchi, 1977; Trimarchi, 1982; Galgano, 2007; Pascuzzi, 2016; Salvadori, 2016; Bilotta *et al.*, 2017), *moot courts* e cliniche legali (Marella, Rigo, 2015; Smorto, 2015; Campbell, 2016).

2. La didattica universitaria per competenze del diritto privato nel corso di laurea triennale in economia aziendale (Classe L-18)

Come strutturare in concreto una didattica universitaria per competenze del diritto privato?

In generale per procedere ad una didattica per competenze occorre innanzitutto delineare una definizione dettagliata ed operativa delle competenze al cui conseguimento l'azione formativa è volta (competenze obiettivo), realizzando un modello che descriva gli elementi osservabili di esse, in modo da programmare attività didattiche idonee a promuoverne lo sviluppo da parte degli studenti e strutturare procedure valutative adeguate onde verificare se ciò sia avvenuto (Trinchero, 2019). Una volta descritte operativamente le competenze obbiettivo, il passo successivo è la pianificazione di un percorso formativo efficace ai fini dello sviluppo di esse da parte dei discenti (Margiotta, 2014; Castoldi, 2019) in ordine a due profili: quello dei contenuti, ovvero la selezione dei temi oggetto dell'azione formativa; quello delle modalità, ovvero l'individuazione delle modalità didattiche più adeguate.

Il punto di partenza per la strutturazione di una didattica universitaria per competenze è rappresentato dalle indicazioni legislative e regolamentari concernenti il percorso formativo in cui l'insegnamento è inserito. Prendiamo il

caso dell'insegnamento di diritto privato nel corso di laurea triennale in economia aziendale, curriculum Direzione delle imprese (Classe L-18 - Classe delle lauree in scienze dell'economia e della gestione aziendale) afferente al Dipartimento di Management dell'Università di Torino, insegnamento di base da 6 crediti (pari a 48 ore di lezione), previsto al primo anno, rivolto a classi composte mediamente da circa 100 studenti.

In base all'art. 1 del R.D. 31-8-1933, n. 1592, l'istruzione universitaria ha lo scopo di promuovere il progresso della scienza e quello di fornire la cultura scientifica necessaria per l'esercizio dei vari uffici e professioni. Il D.M. del 16-3-2017 sulle classi di laurea triennale prevede che gli sbocchi occupazionali e le attività professionali previsti dai corsi di laurea della Classe L-18 siano nelle aziende, dove i laureati in tale classe potranno svolgere funzioni manageriali o imprenditoriali, nelle pubbliche amministrazioni e nelle libere professioni dell'area economica: pertanto essi debbono possedere conoscenze di metodiche di analisi e di interpretazione critica delle strutture e delle dinamiche di azienda, mediante l'acquisizione delle necessarie competenze nelle aree disciplinari economiche, aziendali, giuridiche e quantitative; a tal fine i curricula dei corsi di laurea della classe comprendono l'acquisizione di conoscenze giuridiche di base e specialistiche negli ambiti della gestione delle aziende private o pubbliche.

Sulla base delle indicazioni ministeriali, il RAD, allegato al regolamento didattico del corso di laurea, prevede gli obbiettivi formativi specifici, descrive il percorso formativo ed i risultati di apprendimento attesi, espressi tramite i Descrittori europei del titolo di studio. Il corso di laurea in esame intende formare manager e consulenti direzionali in materia di pianificazione e controllo, finanza aziendale, marketing, organizzazione con riferimento ad imprese di ogni tipo, settore e dimensione, enti non profit, enti territoriali. Queste figure richiedono la conoscenza degli aspetti strutturali e gestionali delle imprese e la capacità di costruire ed utilizzare concretamente gli strumenti amministrativi e gestionali d'impresa, coniugando la visione strategica e manageriale con l'analisi statistico-quantitativa e con i principali aspetti giuridici correlati all'attività imprenditoriale. Un siffatto obiettivo specifico è raggiunto mediante l'acquisizione di una forma mentis di tipo "manageriale-gestionale", caratterizzata dall'attitudine ad osservare le imprese nell'ottica del problem solving, dalla padronanza dei meccanismi interni di funzionamento di esse, dal possesso del necessario bagaglio tecnico in campo amministrativo-contabile, finanziario, organizzativo e del marketing.

Dal punto di vista delle modalità didattiche, l'art. 20, comma 7, del R.D. 1592 del 1933, il testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, stabilisce che gli insegnamenti possano svolgersi sotto forma di lezioni cattedratiche o di esercitazioni varie di carattere scientifico e professionale. Con riferimento alla didattica universitaria nelle lauree triennali, l'allegato 31 al D.M. 4 agosto 2000 elenca quali ulteriori strategie didattiche, oltre la lezione frontale,

seminari, esercitazioni scritte e orali, tutorati, moduli didattici complementari e altre forme della didattica, tra cui quella interattiva e quella per studenti lavoratori. Si aggiunga il D.P.R. 11 luglio 1980, n. 382, artt. 81 e 94 2° comma n. 6, secondo cui, nel pieno rispetto delle libertà di ricerca e di insegnamento garantito dall'ordinamento, università ed istituti di istruzione universitaria possono avviare la sperimentazione didattica, intesa come individuazione e verifica di nuove modalità di espletamento dell'attività di insegnamento; il Consiglio di corso di laurea adotta nuove modalità didattiche.

Scendendo più nello specifico, il RAD indica, oltre all'uso di strumenti tradizionali (dunque la lezione frontale volta a trasmettere conoscenze), un approccio problem-solving (la corretta interpretazione e l'analisi critica di problemi concreti della gestione aziendale e dell'ambiente economico in cui le imprese operano) e di altri strumenti che richiedano il contributo personale dello studente, lo studio sistematico di casi aziendali, l'analisi di problemi di attualità, testimonianze di dirigenti e operatori aziendali, la partecipazione ad assemblee societarie, simulazioni, business games, esercitazioni in laboratorio informatico ed ulteriori modalità applicative dei principi dell'economia aziendale ad altri momenti di vita aziendale, l'adozione di modalità di studio che in più occasioni si concretizzino in relazioni o altre forme di comunicazione scritta e orale, idealmente o concretamente rivolte a interlocutori specialisti e non.

In sintesi il corso triennale di economia aziendale mira a formare manager e consulenti d'impresa, ovvero soggetti che debbono conoscere il sistema del diritto privato ed essere in grado di applicare le sue regole a situazioni concrete, anche mai viste prima, per individuare le condotte da tenere al fine di gestire in modo efficace un'impresa, individuando le criticità e risolvendole mediante un approccio orientato al problem solving. Il perseguimento degli obiettivi formativi illustrati impone l'utilizzo, accanto alla lezione frontale, di strategie didattiche volte a coinvolgere più attivamente lo studente onde agevolare lo sviluppo delle competenze richieste.

3. Le modalità didattiche

Negli ordinamenti giuridici della famiglia romano-germanica (alla quale appartiene il diritto italiano), in generale il giurista pratico affronta il caso concreto riportandolo alle norme del diritto privato ed individuando, sulla base di queste, diritti ed obblighi delle parti coinvolte in astratto ed in concreto (Pawloski, 1993; Hruschka, 2009). Più nello specifico il manager si trova a dover gestire dal punto di vista giuridico una vicenda concreta inquadrandola sotto il profilo giuridico, ovvero individuando i suoi tratti rilevanti sotto il profilo normativo e, sulla base di questi, gli istituti giuridici applica-

bili. Segue poi la messa a fuoco delle regole operanti. Alla luce dell'inquadramento giuridico delineato e delle regole operanti individuate, egli passa a tracciare la posizione delle parti e ad ideare le possibili strategie di azione per badare efficacemente ai propri interessi, modificandole laddove si rivelino inadeguate. Può essere che il manager debba illustrare il problema, la soluzione, i risultati attesi od ottenuti ad altri soggetti, non necessariamente dotati di cognizioni giuridiche specialistiche: occorre dunque che egli sia in grado di spiegare le proprie scelte e di argomentare a sostegno di esse, esprimendosi correttamente sotto il profilo terminologico, con coerenza e chiarezza sotto il profilo logico. L'evoluzione del sistema giuridico richiede infine al dirigente d'impresa la capacità di aggiornarsi.

Individuati i risultati dell'apprendimento attesi, occorre congegnare le strategie didattiche più efficaci per il loro raggiungimento, considerate le conoscenze e le competenze degli studenti in entrata, il loro carico di attività complessivo, la tempistica a disposizione, la numerosità della classe.

L'insegnamento di diritto privato, per esempio, è collocato al primo anno. È possibile la presenza nella classe tanto di studenti che per la prima volta affrontano lo studio del diritto privato quanto di studenti che di tale materia si sono già occupati. In un quadro siffatto l'insegnamento prende le mosse considerando una platea di studenti privi di cognizioni giuridiche specifiche.

Prima strategia didattica fruibile a comparire sotto le luci della ribalta è la lezione frontale consistente in una esposizione verbale del tema: essa, se ben organizzata, è idonea a trasmettere in breve tempo molti dati, eventualmente sintetizzandoli; è strutturata in procedure consequenziali; pone le basi ed organizza il campo per lo studio individuale o di gruppo da parte degli studenti; presenta modelli di razionalità e codici linguistici e semantici impostati secondo le regole della struttura e dell'epistemologia della disciplina (Margiotta, 2014). Accanto ai vantaggi intervengono però dei limiti: la lezione frontale utilizza in prevalenza il linguaggio verbale; non considera ritmo e durata della capacità di attenzione degli studenti che mantiene in uno stato di recettività passiva; è faticosa se sviluppata in modo intenso e continuativo; è efficace per l'acquisizione di conoscenze da parte costoro ma di per sé non stimola i successivi processi di comprensione profonda di esse e di sviluppo delle competenze ad applicarle concretamente; generalmente consiste nella ripetizione di quanto esposto nei libri di testo o in altre fonti bibliografiche accessibili, che gli studenti possono consultare direttamente (Margiotta, 2014). Con specifico riferimento al diritto privato, la lezione frontale appare efficace per illustrare concetti, linguaggio e regole del diritto privato (Pascuzzi, 2015), ma al contempo risulta poco stimolante per un apprendimento di significato di queste ultime ed allo sviluppo della competenza ad applicarle a casi concreti. Occorre dunque affiancare alla lezione frontale altre strategie didattiche volte ad indurre gli studenti a sviluppare le

competenze obiettivo partecipando attivamente e criticamente al percorso formativo (Jamin, 2012; Conte, 2018; Stolfi, 2018; Zeno-Zencovich, 2018).

A tal fine nel diritto privato, una modalità didattica molto efficace può essere il “caso ipotetico” (Pascuzzi, 2015; Pascuzzi, 2016), ovvero la narrazione in termini colloquiali di una vicenda pratica di fantasia con riferimento alla quale si chiede agli studenti di indicare la soluzione, nel senso di descrivere la posizione giuridica delle parti coinvolte. La soluzione del caso ipotetico comporta innanzitutto l’inquadramento giuridico della vicenda (analisi di essa volta ad isolare gli elementi di fatto giuridicamente rilevanti e ad individuare gli istituti giuridici applicabili e le regole operanti) e, sulla base di esso la descrizione degli obblighi e dei diritti delle parti e l’ideazione delle condotte che esse dovrebbero tenere per badare in modo efficace ai propri interessi. La soluzione del caso ipotetico deve poi essere illustrata con proprietà di linguaggio, utilizzando correttamente i termini tecnici, in modo chiaro e coerente dal punto di vista logico, e comprensibile anche per un soggetto non specialista, privo di cognizioni giuridiche. La soluzione esposta dallo studente è infine oggetto di discussione ed è possibile che in questa fase il docente adduca rilievi, critiche, richieda integrazioni, indichi errori: osservazioni con riferimento alle quali lo studente è chiamato a chiarire, ad indicare ulteriori dati a fondamento della soluzione da lui proposta, ad ideare altre strategie solutive.

Operativamente il docente illustra il metodo in esame ed esemplifica con la presentazione di un primo caso, che risolve, spiegando i passi metodologici a tal fine posti in essere. Successivamente il docente propone casi ulteriori, invitando gli studenti ad individuare la soluzione. Una modalità efficace è quella di suddividere la classe in più gruppi formati da un massimo di 10 studenti; ciascun gruppo nomina al proprio interno un portavoce (diverso per ogni caso, in modo che ogni componente del gruppo assuma quel ruolo almeno una volta); presentato il caso, il docente assegna un breve periodo di tempo (per esempio 15 minuti) per l’elaborazione da parte di ciascun gruppo che deve redigere una breve relazione scritta. Trascorso il tempo concesso, a turno ciascun portavoce illustra oralmente la soluzione elaborata dal gruppo, valendosi della breve relazione scritta; si apre quindi la discussione in cui intervengono gli altri studenti ed il docente, che formula eventuali rilievi ulteriori ed indica la soluzione. Caso, schema di soluzione e soluzione di esso sono poi messi a disposizione degli studenti come materiale didattico online.

Una variante può essere quella di illustrare il caso in classe e chiedere agli studenti di individuare la soluzione singolarmente o in gruppo al di fuori della lezione con esposizione e discussione di essa nel corso di un successivo incontro in aula.

Il caso ipotetico è inventato in modo da richiedere l'applicazione di diverse regole ed implica la creazione della soluzione, non l'analisi di una soluzione già data. Occorre che lo studente abbia appreso i dati minimi occorrenti per la soluzione, per esempio che il docente li abbia illustrati mediante lezioni frontali. Ne consegue che il numero delle regole da applicare per la soluzione del caso può aumentare con l'avanzare delle lezioni poiché aumentano i dati illustrati e quindi cresce la consistenza del bagaglio di risorse degli studenti.

Sotto il profilo dell'oggetto, il caso ipotetico può consistere tanto in una vicenda in cui i protagonisti hanno tenuto certe condotte e sulla base di queste uno di essi avanza una certa pretesa o nega una pretesa avanzata dall'altro, dove si tratta di indicare i diritti e gli obblighi delle parti e la fondatezza o meno delle asserzioni addotte, quanto in una situazione in cui uno dei protagonisti deve ideare una regola a suo vantaggio da applicare in un futuro rapporto con l'altro, redigendo una idonea clausola contrattuale (Pascuzzi, 2015).

Il caso ipotetico ha una doppia funzione. Esso può innanzitutto valere alla stregua di una esercitazione avente ad oggetto dati illustrati nel corso delle lezioni frontali (Pascuzzi, 2015). Lo studente sente la spiegazione, studia e poi si cimenta con il caso esercizio allo scopo di applicare ad una vicenda pratica i dati memorizzati, comprendendoli più profondamente. Il caso ipotetico può inoltre integrare un compito applicativo che lo studente svolge sotto la regia del docente allo scopo di individuare dati in tutto o in parte ancora sconosciuti il cui apprendimento avviene con l'individuazione stessa. Per esempio, illustrata nel corso di una lezione frontale una regola generale, il caso ipotetico può essere lo strumento con cui gli studenti scoprono ed apprendono le applicazioni specifiche di essa che ancora non conoscono; oppure il contrario: tema della lezione frontale sono alcune regole specifiche ed il caso ipotetico diviene lo strumento di scoperta e di apprendimento da parte degli studenti della regola generale ancora ignota di cui le regole specifiche illustrate sono epifanie.

In entrambi i contesti, il caso ipotetico permette di apprendere mediante una partecipazione attiva, sperimentando il metodo con cui si affronta una vicenda pratica dal punto di vista giuridico (Pascuzzi, 2019), quel metodo che gli studenti applicheranno una volta divenuti manager o consulenti d'impresa, allorché affronteranno una vicenda concreta dal punto normativo, stimolando lo sviluppo delle correlate competenze.

Il caso ipotetico interviene anche in occasione dell'esame finale, nel corso del quale, con riferimento ad una vicenda assegnata, il candidato, individualmente, deve esporre la soluzione redigendo un breve saggio scritto. Terminata la correzione e comunicati gli esiti, in un apposito incontro successivo, gli studenti esaminati possono prendere visione dei propri elaborati e viene loro illustrato come il caso avrebbe dovuto essere risolto.

Al fine di massimizzare l'efficacia formativa del caso ipotetico, occorre che il docente all'inizio delle lezioni illustri i risultati dell'apprendimento che si attende da parte degli studenti, in particolare le competenze obiettivo, le strategie didattiche che utilizzerà per perseguirli, le modalità impiegate per verificarli, specificando che non basta la sola memorizzazione dei dati illustrati ma che occorre anche la comprensione di essi e lo sviluppo della competenza ad applicarli in situazioni concrete completamente nuove, soffermandosi in particolare sul caso ipotetico, illustrando i caratteri, le finalità e le modalità operative di attuazione di tale strategia didattica. In questo modo gli studenti divengono più sicuri e sono maggiormente stimolati a partecipare attivamente quando verranno proposti i casi ipotetici.

4. Due esempi di casi ipotetici risolti e discussi

Proviamo ad immaginare due esempi di casi ipotetici.

CASO IPOTETICO N. 1. *In data 4 aprile Tizio si reca nell'atelier di Caio, sarto, ed ivi gli chiede di confezionargli un abito da matrimonio da consegnarsi presso il suo domicilio entro il 20 aprile, precisando che si sposerà il giorno successivo. Caio si dice disponibile per un compenso di 600 euro, pagamento immediato di una caparra confirmatoria di 200 euro e saldo alla consegna. Tizio accetta e versa la caparra richiesta. Il 20 aprile trascorre inutilmente e solo 2 giorni dopo, il 22 aprile, Caio avvisa Tizio che l'abito è pronto, invitandolo ad indicare data ed ora per la consegna e chiedendo il pagamento del residuo. Inquadrata dal punto di vista giuridico la vicenda, vestiti i panni di Tizio, si indichino i suoi diritti ed obblighi.*

Il caso ipotetico illustrato presuppone almeno l'avvenuta trattazione in sede di lezioni frontali delle regole in materia di conclusione ed inadempimento del contratto affinché lo studente abbia il bagaglio minimo di conoscenze necessario ai fini della soluzione. Il percorso di analisi verso la soluzione inizia con l'inquadramento giuridico della vicenda illustrata, l'individuazione dei suoi tratti salienti sotto il profilo normativo, degli istituti giuridici applicabili: invito ad offrire di Tizio, proposta di Caio, accettazione di Tizio, conclusione di un contratto avente ad oggetto la realizzazione di un abito (un contratto d'opera) da consegnarsi presso il domicilio dell'acquirente entro una certa data, termine essenziale poiché a seguito della sua violazione il creditore perde interesse alla prestazione, versamento di una caparra confirmatoria, mancata consegna nel termine pattuito dell'abito da parte del sarto. Segue poi la messa a fuoco delle regole operanti: laddove un contraente versi all'altro una caparra confirmatoria e poi quest'ultimo non adempia, la vittima dell'inadempimento può recedere dal contratto ed esigere il doppio della caparra versata; in alternativa la vittima dell'inadempimento può chiedere l'esecuzione del contratto o la risoluzione di esso ed il risarcimento del

danno secondo le regole generali; in base a queste ultime, la violazione del termine essenziale comporta risoluzione di diritto del contratto anche in assenza di un patto espresso in tal senso, a meno che il creditore avvisi il debitore di volere l'esecuzione della prestazione entro tre giorni dalla scadenza. Alla luce dell'inquadramento giuridico delineato e delle regole operanti individuate, si passa a tracciare la posizione delle parti e ad ideare le possibili strategie di azione che Tizio può porre in essere per badare efficacemente ai propri interessi. Tizio può ricevere in consegna l'abito ed in tal caso dovrà pagare il saldo, ma avrà diritto al risarcimento dell'eventuale danno per il ritardo. Qualora Tizio non abbia più interesse ad avere l'abito, egli può recedere dal contratto esigendo 400 euro oppure in alternativa domandare la risoluzione di esso e pretendere il risarcimento del danno subito (di cui deve fornire la prova): Tizio opterà per l'una o l'altra soluzione a seconda dell'ammontare del pregiudizio patito di cui possa fornire la prova, preferendo la risoluzione e il risarcimento del danno secondo le regole generali laddove tale pregiudizio sia superiore a 400 euro.

Esaurito il percorso di analisi ed individuata la soluzione, occorre infine illustrare i risultati a cui si è pervenuti, esprimendosi correttamente sotto il profilo terminologico, con coerenza e chiarezza sotto il profilo logico, in modo da essere comprensibili anche per un soggetto privo di cognizioni giuridiche specialistiche: *Tizio e Caio concludono un contratto d'opera in base al quale Caio, per un compenso di 600 euro, si impegna a realizzare un abito entro una certa data, termine essenziale in quanto oltre quella data Tizio perde ogni interesse ad avere l'abito. Al momento della conclusione del contratto, Tizio corrisponde a Caio una caparra confirmatoria di 200 euro. Caio viola il termine, non confezionando in tempo l'abito, offrendo la consegna di esso con un ritardo di due giorni. Se ancora interessato all'abito, Tizio può accettare la consegna (indicando ora e data per essa), deve pagare il saldo, ma ha diritto al risarcimento dell'eventuale danno per il ritardo. Qualora Tizio non abbia più interesse ad avere l'abito, egli può recedere dal contratto esigendo 400 euro oppure domandare la risoluzione di esso e pretendere il risarcimento del danno subito (di cui deve fornire la prova): Tizio opterà per l'una o l'altra soluzione a seconda dell'ammontare del pregiudizio patito di cui possa fornire la prova, preferendo la risoluzione e il risarcimento del danno secondo le regole generali laddove tale pregiudizio sia superiore a 400 euro.*

Rispetto all'analisi ed alla soluzione indicate, sono possibili ulteriori approfondimenti, da effettuare in sede di discussione: per esempio in ordine alla forma del contratto ed all'onere della prova del danno.

CASO IPOTETICO N. 2. *Tizio si reca nel supermercato di Caio, ivi munendosi di un carrello per la spesa dopo aver introdotto una moneta nell'apposito spazio con la possibilità in ogni caso di poterla recuperare riponendo il*

carrello nel suo alloggiamento. Tizio colloca nell'apposito vano del carrello il proprio computer portatile. Successivamente Tizio non trova ciò che cerca, decide allora di andarsene e tenta di riporre il carrello al suo posto. A causa di un difetto probabilmente dovuto all'usura, il cestello del carrello si rompe ed il computer portatile che Tizio aveva in esso collocato cade riportando danni per 200 euro. Inquadrata dal punto di vista giuridico la vicenda, vestiti i panni di Tizio, si indichino i suoi diritti.

L'inquadramento giuridico della vicenda illustrata evidenzia la concessione in uso del carello da parte del commerciante al cliente senza pagamento di alcun corrispettivo (la moneta inserita per lo sgancio del carrello viene restituita in ogni caso nel momento in cui il carrello viene riposto nel suo alloggiamento) ma allo scopo di rendere più agevole la spesa presso il proprio supermercato ed attirare più clientela. Emerge l'intervento tra i protagonisti di un contratto di comodato gratuito ma interessato, l'esistenza di un difetto della cosa comodata a causa del quale l'utilizzatore (il comodatario) subisce un pregiudizio, difetto che il commerciante (il comodante) non conosceva ma di cui avrebbe potuto venire a conoscenza se avesse controllato, in altri termini se avesse agito con l'ordinaria diligenza. Dal punto di vista delle regole operanti, il riferimento immediato è innanzitutto alla disciplina codicistica della responsabilità del comodante per i danni dovuti a vizi della cosa, espressamente limitata al caso in cui il comodante conoscendo il vizio, non abbia avvertito di esso il comodatario. In generale il legislatore limita la responsabilità alle condotte intenzionali laddove l'agente intervenga per spirito di liberalità (ed è il caso del donante), mentre la estende anche alle condotte colpose allorché costui intervenga a fronte di un compenso (ed è il caso del locatore, soggetto che concede il godimento della cosa a fronte del pagamento del canone, responsabile dei danni derivati al conduttore da vizi della cosa locata di cui non provi di averli ignorati senza colpa al momento della consegna). Nulla è detto espressamente sul disponente gratuito ma interessato: il rilievo che costui agisce perseguendo un proprio interesse economico, al pari del disponente remunerato, induce una parte degli interpreti ad assoggettarlo alle regole previste per quest'ultimo ed a ritenere il comodante interessato responsabile anche dei danni cagionati dai vizi della cosa che egli avrebbe potuto conoscere con l'ordinaria diligenza (Gianola, 2002).

All'inquadramento giuridico ed alla determinazione delle regole operanti, segue l'individuazione della posizione delle parti e l'ideazione delle possibili strategie di azione che Tizio può mettere in campo per tutelare efficacemente i suoi interessi. Caio presta il carrello a Tizio, senza pretendere alcunché in cambio, ma per invogliarlo a fare la spesa nel suo supermercato, dunque non per generosità, ma al fine di perseguire un proprio interesse economico. In quanto comodante interessato, Caio è responsabile dei danni subiti da Tizio a causa dei vizi del carrello che conosceva e che avrebbe potuto conoscere

usando l'ordinaria diligenza. Tizio ha dunque diritto al risarcimento da parte di Caio del danno patito, ovvero al pagamento di 200 euro.

Terminata l'analisi ed individuata la soluzione, si passa all'illustrazione di essa, in modo corretto, chiaro, coerente e comprensibile anche per chi non conosca il diritto privato: *interviene tra le parti un contratto di comodato interessato, poiché Caio presta il carrello gratuitamente (la moneta inserita nell'apposito spazio viene restituita una volta ricollocato il carrello nell'area parcheggio di esso e nulla è dovuto anche laddove l'utilizzatore non acquisti alcunché) ma allo scopo di rendere più agevole la spesa e quindi attirare la clientela. Il comodato interessato è soggetto alle regole del contratto oneroso (locazione), regole che comportano responsabilità per i danni derivanti da vizi del bene comodato dal comodante conosciuti o conoscibili con l'ordinaria diligenza. Se Caio avesse controllato, avrebbe realizzato il difetto. Tizio ha diritto al risarcimento dei danni subiti, ovvero al pagamento da parte di Caio di 200 euro.*

Il caso ipotetico illustrato presuppone almeno la trattazione in sede di lezioni frontali dei temi del risarcimento del danno, della donazione, della locazione e del comodato affinché lo studente abbia il bagaglio minimo di conoscenze necessario ai fini della soluzione. Può essere che il docente abbia illustrato in modo cattedratico anche il regime della responsabilità del comodante interessato: il caso ipotetico n. 2, al pari del n. 1, diviene allora esercizio applicativo di dati totalmente conosciuti dagli studenti. Può però essere che nel corso delle lezioni frontali, il docente si sia limitato ad illustrare le regole espressamente previste dal legislatore, senza nulla dire in ordine al comodato interessato: la trattazione del caso ipotetico n. 2 diviene allora un percorso analitico che può portare gli studenti, con la regia del docente, ad individuare il regime della responsabilità del comodante gratuito interessato e più in generale di un disponente siffatto, facendo loro conoscere dati di cui prima erano all'oscuro.

Rispetto all'analisi ed alla soluzione indicate, il caso in esame è suscettibile di approfondimenti ulteriori: per esempio in ordine al ruolo della consegna della cosa comodata ai fini del perfezionamento del contratto. Il caso si presta anche ad una analisi volta ad ideare in via preventiva regole pattizie per limitare la responsabilità del comodante: soluzione ammessa nei limiti delineati dall'art. 1579 cod. civ. e dalle regole di tutela del consumatore.

5. Le implicazioni del caso ipotetico

Il ricorso alla strategia didattica del caso ipotetico nell'ambito dell'insegnamento di diritto privato nel corso di laurea triennale in economia aziendale fa entrare in gioco le strutture di pensiero utilizzate da un soggetto che conosce le regole ed è competente ad applicarle a vicende pratiche. L'attività

intellettuale di inquadramento giuridico della vicenda, l'analisi di essa volta ad isolare gli elementi di fatto giuridicamente rilevanti, ad individuare gli istituti giuridici applicabili e le regole operanti configura interpretazione: lo studente mobilita le proprie risorse (i dati appresi mediante le lezioni frontali e lo studio) per attribuire significato giuridico alla vicenda, individuando sotto tale profilo i punti chiave di essa, gli obbiettivi da perseguire, le informazioni rilevanti (Trinchero, 2019). La successiva riflessione mirata ad individuare gli obblighi ed i diritti delle parti nonché la condotta che ciascuna di esse deve tenere per badare in modo efficace ai propri interessi costituisce azione: lo studente mobilita le proprie risorse per descrivere la posizione giuridica delle parti protagoniste della vicenda e per ideare una strategia di azione per la soluzione dei problemi da essa posti. Illustrazione e discussione della soluzione promuovono l'autoregolazione: lo studente riflette sull'inquadramento giuridico della vicenda e sulla soluzione da lui indicate, per apportare le eventuali modifiche che dovessero rendersi necessarie; egli mobilita le proprie risorse per chiarire, argomentare a supporto delle proprie interpretazioni e soluzioni, per individuare e correggere eventuali errori. Il caso ipotetico agevola l'apprendimento profondo del metodo utilizzato dal giurista risolvere un problema pratico di tipo giuridico, dando la possibilità allo studente di acquisire uno strumento intellettuale che egli potrà poi utilizzare nel suo futuro professionale per risolvere efficacemente problemi anche completamente nuovi con un approccio problem solving (Douglas, 2012), rendendolo a tal fine competente.

La soluzione del caso da parte degli studenti suddivisi in gruppi chiamati a collaborare al proprio interno e la discussione di essa stimolano l'interazione dello studente con gli altri studenti e con il docente e favoriscono una costruzione sociale del sapere foriera di un apprendimento di significato. La redazione per iscritto della soluzione richiede una analisi approfondita, un utilizzo puntuale dei termini, chiarezza e coerenza espositive poiché l'autore deve farsi capire senza poter ricorrere ad ulteriori elementi oltre a quelli grafici (gesti, espressioni del viso, intonazione) da un soggetto che legge non necessariamente in sua presenza: l'autore deve dunque prevedere accuratamente tutti i possibili significati che il lettore potrebbe attribuire al suo testo e pertanto usare un linguaggio chiaro ed una strutturazione del discorso comprensibile, idonea a comunicare il suo pensiero senza che venga frainteso (Ong, 1982), tenuto conto anche delle caratteristiche del lettore a cui si rivolge.

L'utilizzo del caso ipotetico in sede di esame finale stimola ulteriormente gli studenti verso l'apprendimento di significato, poiché essi percepiscono che studiare a memoria non basta, e permette di valutare l'avvenuto sviluppo da parte loro delle competenze obbiettivo e la profondità di esse. La successiva visione degli elaborati con illustrazione della soluzione del caso costi-

tuisce ulteriore momento didattico attivante, volto a stimolare l'autoregolazione, la capacità da parte degli studenti di individuare i propri errori onde evitarli in futuro.

6. Il caso ipotetico nella didattica a distanza

Il caso ipotetico è modalità didattica efficace anche laddove l'insegnamento venga svolto a distanza. Occorre considerare i diversi passaggi che esso comporta: l'illustrazione dei dati volta a fornire il bagaglio di risorse per la sua soluzione; la presentazione del caso ipotetico con richiesta di soluzione; l'elaborazione della soluzione e la descrizione di essa da parte degli studenti; la discussione delle soluzioni degli studenti e l'indicazione della soluzione da parte del docente.

L'illustrazione dei dati può avvenire mediante lezioni da remoto in sincrono o in asincrono (mettendo a disposizione degli studenti video lezioni in cui vengono trattati i temi). Siffatta illustrazione può essere esauriente oppure indicare un quadro generale sulla base del quale gli studenti individuano dati ulteriori in autonomia cercando documentazione o leggendo materiali indicati dal docente.

Anche la presentazione del caso con richiesta di soluzione può avvenire in modalità sincrona o asincrona, nell'ambito della lezione frontale volta ad illustrare i dati oppure come intervento autonomo in un momento successivo.

Lo scenario ulteriore offre un maggior numero di possibilità. Illustrati i dati e presentato il caso da risolvere, il passo successivo è l'elaborazione da parte degli studenti: tale attività può essere svolta individualmente oppure a gruppi nell'ambito di aule virtuali appositamente create ed avvenire nel corso della lezione in sincrono in cui è stato presentato il caso oppure in un momento diverso: per esempio il caso viene presentato alla fine della lezione in sincrono, dando tempo agli studenti fino alla lezione successiva per elaborare la soluzione. La soluzione del caso in un momento diverso dà la possibilità agli studenti di fruire di un maggiore tempo di riflessione e di utilizzare in modo più approfondito i materiali didattici (appunti, libri di testo, altra documentazione): il caso può pertanto essere più complesso.

All'elaborazione della soluzione del caso segue l'esposizione di essa. Può trattarsi di esposizione in sincrono nel corso della stessa lezione in cui il caso è stato presentato, in una lezione successiva o in un incontro apposito. L'esposizione della soluzione in sincrono può avvenire oralmente oppure mediante chat. In alternativa l'esposizione della soluzione può avvenire con modalità asincrona, mediante l'invio di e-mail entro una certa data.

Infine interviene la discussione e l'indicazione della soluzione da parte del docente. Può trattarsi di intervento in sincrono, a seguito della presentazione del caso, dell'elaborazione della soluzione e della presentazione di essa

nel corso della stessa lezione oppure nel corso di una lezione successiva; può trattarsi di un intervento asincrono, un video o una relazione in cui il docente, illustra le soluzioni proposte dagli studenti, commenta e/o indica la propria soluzione. L'intervento in sincrono offre la possibilità di un confronto dialogico simultaneo di tutti i partecipanti, ciascuno dei quali può aggiungere argomentazioni ulteriori oltre a quelle indicate, dunque un confronto più attivo rispetto all'ascolto o alla lettura da parte dello studente degli interventi altrui e/o dei commenti del docente nella solitudine di un momento asincrono.

Conclusioni provvisorie

Il percorso di analisi illustrato è tutt'altro che concluso.

Un'idea da coltivare è la costruzione e la presentazione di casi ipotetici che richiedano un approccio multidisciplinare: per esempio il caso potrebbe comportare un'analisi non solo del profilo giuridico ma anche degli aspetti di marketing. In questo modo il caso ipotetico sarebbe più vicino alle vicende reali che una volta formati gli studenti si troveranno poi ad affrontare nella loro vita professionale e li stimolerebbe a mettere in gioco i saperi appresi in insegnamenti diversi favorendo lo sviluppo di competenze più efficaci nella soluzione dei problemi; a monte la necessaria coprogettazione da parte dei docenti coinvolti favorirebbe il dialogo fra loro con possibili ricadute positive, anche in ambito scientifico, come è accaduto per il sottoscritto seguendo il corso IRIDI.

Riferimenti bibliografici

Betti E. (1930), *Esercitazioni romanistiche su casi pratici*, Padova, CEDAM.

Bilotta F., Citarella G., Gaudino L., Infantino D., Venchiarutti A., Ziviz P. (2017), *Diritto privato. Esercizi*, 2° ed., Torino, Giappichelli.

Calamandrei P. (1966), *Opere giuridiche*, a cura di M. Cappelletti, vol. II, Napoli, Morano, pp. 228-253 [ed. or., *Troppi avvocati*, 1921].

Campbell E. (2016), *Recognizing the Social and Economic Value of Transactional Law Clinics: A View from the United Kingdom*, «Journal of Legal Education», 65, 3, pp. 580-596.

Cappelletti M. (1974), *L'educazione del giurista e la riforma dell'università*, Milano, Giuffré.

Carnelutti F. (1935), *Clinica del diritto*, «Rivista di diritto processuale civile», I, pp. 169-175.

Castoldi M. (2019), "La Flipped classroom e progettazione a ritroso", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 141-151.

Conte E. (2018), “Educare il giurista. Le sfide del terzo milennio e le tentazioni della conservazione accademica”, in Pasciuta B., Loschiavo L. (a cura di), *La formazione del giurista – Contributi a una riflessione*, Roma, RomaTrE-PRESS, pp. 115-125.
De Nova G. (1978), *Appunti sul metodo casistico nell’insegnamento del diritto privato,* «Rivista trimestrale di diritto e procedura civile», pp. 377-385.
Douglas S. (2012), *Student engagement, problem-based learning and teaching law to Business students*, «e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching», 6, 1, pp. 33-47.
Galgano F. (2007), *Centoventicinque esercizi e 70 schemi di diritto privato*, Padova, CEDAM.
Gambaro A., Sacco R. (2008), *Sistemi giuridici comparati*, 3° ed., Torino, Giappichelli.
Gianola A. (2002), *Atto gratuito, atto liberale. Ai limiti della donazione*, Milano, Giuffré.
Gianturco E. (1884), *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, Napoli, Salvati.
Greco T. (2018), “L’orizzonte del giurista tra autonomia ed eteronomia”, in Pasciuta B., Loschiavo L. (a cura di), *La formazione del giurista – Contributi a una riflessione*, Roma, RomaTrE-PRESS, pp. 45-68.
Hruschka J. (2008), *La costituzione del caso giuridico. Il rapporto tra accertamento fattuale e applicazione giuridica*, trad. it. a cura di G. Carlizzi, Bologna, il Mulino.
Irti N. (2010), *La formazione del giurista nell’università del «saper fare»,* «Rivista giuridica degli studenti dell’Università di Macerata», pp. 29-36.
Jamin C. (2012), *La cuisine du droit. L’école de droit de Science Po: une expérience française*, Paris, Lextenso.
Marella M.R., Rigo E. (2015), *Le cliniche legali, i beni comuni e la globalizzazione dei modelli di accesso alla giustizia e di lawyering*, «Rivista critica di diritto privato», 4, pp. 537-556.
Margiotta U. (2014), *Insegnare, oggi, all’Università. Un Master per la didattica universitaria*, «Formazione & Insegnamento», XII-1, pp. 89-105.
Merryman J.H. (2008), “Legal Education in Civil and Common Law Universities; a Comparison of Objectives and Methods”, in Picardi N., Martino M. (a cura di), *L’educazione giuridica. I. Modelli di università e progetti di riforma*, 2° ed., Bari, Cacucci, pp. 168-199.
Ong W.J. (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word,* London and New York, Routledge.
Pascuzzi G. (2015), *Avvocati formano avvocati. Guida all’insegnamento dei saperi forensi,* Bologna, il Mulino.
Pascuzzi G. (2016), *Cosa intendiamo per metodo casistico*, «Il Foro italiano», fasc. 10, parte V, colonne 334-338.
Pascuzzi G. (2019), *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*, 3° ed., Bologna, il Mulino.
Pawlowski H.M. (1993), *Introduzione alla metodologia giuridica*, trad. it. a cura di S. Mazzamuto e L. Nivarra, Milano, Giuffré.

Ricchiardi P. (2019), “Verso un insegnamento student-centered”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 54-81.
Salvadori M.G. (2016), *Diritto privato. Quesiti e casi,* Torino, Giappichelli.
Scialoja V. (1936), *Scritti e discorsi politici*, vol. II, Roma, Anonima editoriale romana.
Smorto G. (a cura di) (2015), *Clinica legale - Un manuale operativo,* Palermo, NEXT.
Stolfi E. (2018), “Salvaguardare la cultura del giurista”, in Pasciuta B., Loschiavo L. (a cura di), *La formazione del giurista – Contributi a una riflessione*, Roma, RomaTrE-PRESS, pp. 169-180.
Stolfi N. (1911), *Crestomazia di casi giuridici in uso accademico*, Salerno, Off. tip. Salernitana.
Trabucchi A. (1977), *Quid iuris? Casi proposti alle lezioni di diritto civile negli anni 1942-1977*, Padova, CLEUP.
Trimarchi P. (1982), *Esercizi di diritto privato. Casi pratici e soluzioni ragionate*, Milano, Giuffré.
Trinchero R. (2019), “Didattica per competenze in Università”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-118.
Trinchero R. (2021), *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*, Verona, Quiedit.
Weber M. (2013), *Sociologie du droit*, Préface de Philippe Raynaud Introduction et traduction par Jacques Grosclaude, 2° éd., Paris, Presses Universitaires de France (PUF).
Zeno-Zencovich V. (2018), “Una diversa idea del corso di laurea in giurisprudenza”, in Pasciuta B., Loschiavo L. (a cura di), *La formazione del giurista – Contributi a una riflessione*, Roma, RomaTrE-PRESS, pp. 181-193.
Zitelman E. (1912), *L’educazione del giurista*, trad. it. e note del Dott. M. Ghiron, «Rivista di diritto civile», pp. 289-324.

II - IRIDI START

Introduzione Il percorso IRIDI START per ricercatori neo-assunti

di *Cristina Coggi* e *Paola Ricchiardi*

La formazione dei docenti universitari in ambito didattico-valutativo, recentemente stimolata dalle conferenze europee EHEA (2015, 2018, 2020) si è diffusa progressivamente in Europa dagli anni '90 del secolo scorso. Particolare rilievo ha acquisito gradualmente la formazione iniziale, in alcuni Paesi intrapresa fin dal dottorato, in altri resa obbligatoria con l'assunzione.

Nei vari paesi vengono dunque investiti sforzi significativi nell'attuazione di percorsi di accompagnamento in ingresso dei neoassunti, accanto a quelli di sostegno alla didattica per i docenti da tempo in servizio. Secondo l'indagine EUA Trends 2018, tra i *pedagogical training* obbligatori rivolti ai docenti, prevalgono quelli indirizzati ai neoassunti (37% sul totale di quelli censiti dall'European University Association). L'obiettivo è quello di stimolare coloro che intraprendono il servizio in Università come docenti, a sviluppare almeno una sensibilità verso i problemi della didattica, con un primo step di formazione. In Italia la preparazione didattica dei ricercatori neoassunti, come quella dell'organico in servizio, è stata avviata in ritardo, rispetto agli altri Paesi europei. Abitualmente si tratta di itinerari più brevi di quelli proposti per i docenti in servizio, spesso intrapresi da corsisti con scarsa esperienza pregressa di insegnamento. Si profila dunque l'esigenza di intensificare ed estendere tali interventi, di promuoverli adeguatamente e di riconoscere formalmente le competenze acquisite, anche in funzione dello sviluppo di carriera.

In questa sezione del volume approfondiremo il programma IRIDI START, organizzato nell'Università di Torino dal 2020 per favorire lo sviluppo di competenze di insegnamento nei ricercatori, specie neo-assunti. Nella primavera '22 è stata avviata la quinta edizione del corso.

I percorsi IRIDI START si propongono di accompagnare l'ingresso professionale dei ricercatori, offrendo agli stessi l'opportunità di acquisire le competenze essenziali per pianificare e attuare la didattica e la valutazione connessa ad un corso. L'intervento è costituito da 22 ore di lezione e da 3 ore dedicate alle esercitazioni individuali. L'impianto valutativo è analogo a

quello FULL, con rilevazioni d'ingresso, finali e di gradimento, valutazione delle esercitazioni e di un portfolio. Il percorso START prevede uno specifico badge, conseguito con il 60% della frequenza e la predisposizione del portfolio con le esercitazioni, e si avvale della piattaforma Moodle per la condivisione dei materiali didattici.

I modelli istituzionali di valorizzazione della qualità della didattica richiedono a tutti i docenti di contribuire al miglioramento della stessa, introducendo così la necessità di una formazione specifica, fin dall'inizio del servizio anche per i ricercatori. Non sempre però i programmi finalizzati a migliorare gli approcci alla didattica sono supportati da studi e approfondimenti sulle caratteristiche che li rendono efficaci. Di qui l'esigenza di confrontare e valutare con la ricerca empirica i corsi di formazione IRIDI START, per studiare le dimensioni degli effetti che si ottengono, in relazione ai diversi traguardi proposti, così da approfondire le strategie per migliorarne l'efficacia e offrire stimoli anche alla ricerca futura.

I temi dei corsi sono organizzati in 7 moduli.

Le lezioni inquadrano inizialmente le sfide della didattica finalizzate ad attivare l'apprendimento e la motivazione degli studenti. Offrono quindi indicazioni per la progettazione delle schede d'insegnamento e la strutturazione delle prove d'esame, inquadrando i criteri per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento individuale all'interno del Sistema – Qualità istituzionale. Rispetto alle strategie efficaci per l'insegnamento, i corsi introducono modalità didattiche per le condizioni di insegnamento in presenza e a distanza, così da favorire anche la progettazione di lezioni online e la costruzione di ambienti di apprendimento integrati o ibridi. La pandemia ha messo infatti in evidenza le possibilità offerte dalle ICT e dalla digitalizzazione della didattica e le ricerche internazionali, così come il PNRR, raccomandano la formazione specifica dei docenti su tali aspetti. Viene inoltre attribuita particolare attenzione a temi quali l'equità e l'inclusione di genere, l'integrazione degli studenti con disabilità o con DSA e degli studenti di altre culture. La sensibilizzazione alle differenze e alla flessibilità didattica accompagna trasversalmente il percorso, oltre ad essere oggetto di un modulo specifico.

La seconda parte del presente volume approfondisce i temi dei corsi START per i ricercatori e ne studia i risultati. La sezione si apre con una riflessione sulla didattica (A. La Marca) e in specifico, sulla rilevanza della transizione necessaria da una centratura sul contenuto, alla focalizzazione sull'apprendimento. Il contributo introduce la metodologia *flipped learning*, secondo una prospettiva di insegnamento centrata sullo studente. L'Autrice arriva fino a prospettare la personalizzazione, all'interno della formazione universitaria, in cui lo sviluppo dell'apprendimento di ciascuno studente diventa l'obiettivo principale dei docenti.

Sulla pianificazione della didattica si centra poi il contributo di S. Stroppa, che riflette sulla necessità di rinnovare la percezione dell'insegnamento universitario nei docenti e di attribuire rilevanza alla didattica, a partire dalla formazione iniziale dei ricercatori, che abitualmente, nei dottorati, vengono preparati soprattutto nelle competenze di ricerca. L'autrice conduce la sua riflessione a partire dalla compilazione della scheda di insegnamento, valorizzando il senso implicito delle scelte di chi l'ha costruita (con l'obiettivo formativo di far interpretare ogni corso come un tassello di un percorso più ampio, che contribuisce alla formazione di un profilo di competenze d'uscita coerente negli studenti).

Sull'attività d'aula (anche digitale) si centra invece il contributo di A. Perissinotto. L'Autore individua alcune strategie motivazionali (definite "Tips and tricks") che consentono al docente, anche con gruppi ampi, di coinvolgere gli studenti nelle lezioni. Si tratta per esempio dell'uso creativo del "quarto d'ora accademico" (specie a distanza), dell'utilizzo di espedienti narrativi, sia per le materie umanistiche che per quelle scientifiche, dell'acquisire adeguata regolazione professionale della voce a lezione.

Sulle tecnologie da utilizzare in aula si focalizza il capitolo di P.G. Rossi, che realizza anche un'indagine, su un campione di ricercatori IRIDI START dell'Ateneo torinese, per valutare se i corsisti hanno maturato l'attuale prospettiva del post-digitale.

Tra i problemi che toccano la didattica universitaria, vi è anche il progressivo ampliamento e la diversificazione degli studenti, che richiede una specifica attenzione alle differenze. Il capitolo di C. Marchisio, C. Ghislieri, E. Bigotti e R. Ricucci illustra dunque le sfide poste dall'inclusione degli studenti con disabilità, dall'adozione di adeguate politiche di genere e dall'integrazione degli studenti di altre culture.

Anche per i docenti neo-assunti è necessaria una specifica riflessione sulle strategie valutative, che viene prospettata da D. Robasto. Il saggio si avvia con il commento degli esiti della rilevazione iniziale dei corsi START, relativa alle percezioni dei problemi valutativi da parte dei corsisti, per passare poi ad analizzare e affinare le strategie di pianificazione del processo valutativo in università. Il contributo si conclude con gli esiti delle esercitazioni realizzate a fine modulo, che attestano le conoscenze e competenze acquisite.

Il contributo di I. Perroteau e di G. Del Gobbo si centra sul tema della qualità della didattica universitaria, inquadrato nel più ampio sistema di valutazione e promozione della qualità nell'alta formazione. Il capitolo illustra le trasformazioni dei modelli di riferimento, da un approccio di assicurazione della qualità, al paradigma della "cultura della qualità", intesa come insieme di valori e pratiche condivisi dalla comunità accademica. A quest'ultimo paradigma fa riferimento l'intervento formativo sviluppato dalle due studiose

nel percorso IRIDI START. Questo si propone di stimolare la problematizzazione della didattica nei ricercatori, per consentire loro di controllare consapevolmente le valenze formative dei loro insegnamenti.

Sulla valutazione delle competenze acquisite dai ricercatori che hanno seguito il percorso IRIDI START si centra il capitolo di E. Torre, che descrive l'uso del *teaching portfolio* online all'interno del percorso IRIDI START. Lo strumento è finalizzato a raccogliere e favorire la riflessione dei partecipanti sulle conoscenze/competenze promosse dal percorso. Il gradimento dello strumento si evince non solo dalle valutazioni attribuite esplicitamente dai ricercatori al sussidio, ma anche dall'inserimento, nello stesso, di un numero di "compiti" superiore a quello formalmente richiesto per il conseguimento del badge.

Questa parte del volume si conclude con il bilancio del percorso START, realizzato da C. Coggi e P. Ricchiardi, attraverso l'analisi degli impatti ottenuti sulle percezioni e strategie didattiche e valutative dei corsisti. Le Autrici presentano anche un confronto degli esiti conseguiti nel percorso IRIDI START con quelli raggiunti dal percorso IRIDI FULL, per approfondire i fattori di efficacia che contribuiscono agli impatti, in relazione alla tipologia di corso.

7. Insegnare in Università per la qualità dell'apprendimento

di *Alessandra La Marca*

Il miglioramento della didattica universitaria e lo sviluppo professionale della docenza sono oggi al centro di un rinnovato e più maturo interesse da parte della comunità accademica e dei decisori politici.

In questo contributo ci si propone di evidenziare che cosa ogni docente che inizia il suo percorso formativo debba approfondire per essere realmente in grado di realizzare una formazione universitaria che valorizzi le peculiarità specifiche di ogni studente e che nello stesso tempo lo renda pienamente capace di contribuire alla costruzione di una comunità umana in cui venga riconosciuta e garantita la dignità di ogni uomo.

La didattica universitaria non si può certo ridurre alla trasmissione di informazioni e dati, ma deve mirare all'acquisizione di abiti comportamentali consapevoli, liberamente assunti dagli studenti nel corso del loro processo di apprendimento. Ciò non può essere occasionale né opzionale, ma deve concretarsi in una trasformazione della didattica che permetta di aumentare il coinvolgimento degli studenti e di favorire la loro attenzione sui contenuti da apprendere, migliorando la piacevolezza dello studio e facilitando il raggiungimento dei risultati d'apprendimento.

La didattica all'Università è spesso invece incentrata più sull'insegnamento e sul docente che sull'apprendimento e i bisogni dello studente. Non solo. La vita accademica sembra gravitare sempre di più intorno alla ricerca e ai suoi risultati dimenticandosi appunto della didattica che invece dovrebbe essere il primo pilastro di ogni Ateneo.

Soltanto un insegnamento basato sui problemi, sui progetti, sulla ricerca e sui casi, può promuovere un reale sviluppo di abilità e un apprendimento di tipo autentico.

Per realizzare un approccio *student-centred*, il docente ha bisogno di acquisire, come vedremo, un ruolo diverso. Egli assume le caratteristiche di guida, facilitatore e disegnatore delle esperienze di apprendimento.

In questa ottica il compito fondamentale della formazione personalizzata consiste nell'aiutare gli studenti a collocarsi su un piano di riflessione che permetta loro di cogliere a poco a poco la vita umana nella sua interezza, le priorità da assegnare alle diverse attività che integrano la vita e i criteri secondo i quali va regolato l'uso e la creazione dei beni umani.

1. La personalizzazione e formazione universitaria

L'espressione "personalizzazione" rappresenta una delle parole più ricorrenti e dense di significato della riforma che le scuole italiane si apprestano a mettere in atto. Il concetto di "personalizzazione" rientra all'interno delle strategie pedagogiche e didattiche elaborate per rendere sempre più efficaci e profondi i processi educativi.

Personalizzare significa riferirsi a una persona. Chi personalizza individua un soggetto in mezzo a una comunità o a una massa nella quale gli appellativi o i riferimenti si diluiscono, in un insieme indiscriminato e confuso, senza che incontrino un punto di appoggio.

La formazione personalizzata si presenta come formazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere e della vita umana. È integrale quella formazione che è capace di dare unità a tutti i possibili aspetti della vita di un uomo.

L'espressione "personalizzazione educativa" fa riferimento a pratiche che promuovono la conoscenza e i comportamenti delle persone che apprendono nel rispetto dei loro ritmi di crescita e stili d'apprendimento, degli ambienti di provenienza, delle aspettative personali e delle famiglie

La visione di personalizzazione dei processi di apprendimento proposta da Víctor García Hoz (2005) a cui facciamo riferimento consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dello studente stesso.

Personalizzare ha il suo più profondo significato nel rendere lo studente autonomo e responsabile di co-progettare il proprio apprendimento, ciò coinvolge sia la dimensione didattica della relazione tra docente e studente, sia quella dell'organizzazione dei servizi e delle strutture di supporto all'apprendimento.

Il sistema dell'educazione personalizzata si distingue dai metodi didattici individualizzati perché è capace di dare un senso unitario a tutti i possibili aspetti della vita umana. Mediante questo sistema educativo si sollecita il processo con il quale si attualizzano le potenzialità personali di ogni stu-

dente; la personalizzazione diventa così il processo attraverso cui si manifesta la personalità, la strada per far giungere ogni studente all'acquisizione del suo peculiare modo di essere.

L'integrazione degli insegnamenti è una delle manifestazioni, forse la prima, della necessaria integrazione di tutti gli elementi educativi in un processo unitario. L'unità della formazione è, a sua volta, la proiezione di una realtà più profonda, l'unità di vita, indispensabile in ogni esistenza umana se essa deve raggiungere una realtà autentica e non fermarsi a un insieme di atti incoerenti, e anche contrari che, invece di costruire, distruggono l'esistenza dell'uomo.

Cole (2001) ha individuato tra le esperienze australiane quelle che forniscono indicatori teorici ed empirici per una migliore e più efficace articolazione del costrutto di personalizzazione dell'apprendimento. Queste possono essere riassunte in azioni didattiche che mettono al centro processi di apprendimento basato su compiti complessi, *problem solving* e assunzione di decisioni in situazioni autentiche. Queste azioni prevedono alti livelli di coinvolgimento degli studenti nell'organizzazione del loro apprendimento, una forte cultura cooperativa nell'aula, relazioni di sostegno reciproco e la valutazione come processo continuo e parte integrante dell'esperienza di apprendimento. Un curricolo rilevante che permette agli studenti di rielaborare il loro sapere, e di aumentare il loro interesse nei confronti dell'apprendimento. Una verifica delle conoscenze che si attua sulle esperienze e durante le esercitazioni settimanali in aula.

2. Centralità dello studente e apprendimento personalizzato

La distinzione tra apprendimento e insegnamento, una visione aggiornata di mediazione didattica, che non si fermi alla mera simulazione ma giunga all'intervento sulla realtà, e un approfondimento del rapporto tra modelli di insegnamento e di apprendimento ci permettono di entrare nel vivo della definizione di personalizzazione.

Nel contesto statunitense un contributo alla definizione di cosa sia l'apprendimento personalizzato è dato dal lavoro degli autori Keefe e Jenkins (2002). Essi affermano che non c'è un modo corretto di rendere l'apprendimento personalizzato poiché questo dipende dall'esperienza e da differenti punti di vista. Per Keefe il focus dell'apprendimento personalizzato inizia e finisce con lo studente. Egli definisce la personalizzazione come centrata sullo studente e afferma che la persona dovrebbe essere coinvolta nelle decisioni che riguardano il proprio apprendimento. È necessario concentrarsi sullo sviluppo dei punti di forza e sulle abilità e perseguire come obiettivi ultimi il successo nell'apprendimento e la soddisfazione degli studenti.

L'abilità di autoapprendimento e la responsabilità, inoltre, sono fattori importantissimi che caratterizzano l'unicità dello studente (La Marca, Gulbay, 2018).

In Canada il Dipartimento dell'Educazione di Alberta definisce in maniera chiara il significato di apprendimento personalizzato. In *Inspiring action on educatoni* (Government of Alberta, 2002), documento divulgativo prodotto dal Dipartimento Canadese, si ricorda che l'educazione del futuro ha necessità di ampliare ciò che gli studenti imparano, quando, dove, come e con quale velocità progrediscono nel raggiungimento di risultati di apprendimento.

L'apprendimento personalizzato consiste in opportunità d'apprendimento coinvolgenti e di alta qualità, in grado di soddisfare le diverse esigenze degli studenti, attraverso tempi e ritmi flessibili, in una serie di ambienti con supporti e servizi su misura.

Un ulteriore contesto in cui si svolge un interessante dibattito sulla personalizzazione dell'apprendimento è quello australiano, molto simile per storia e tradizione al contesto inglese, americano e canadese. Un'analisi dello stato dell'arte sulla personalizzazione dell'apprendimento è realizzata da Mincu (2008) e si sviluppa in una comparazione interessante delle visioni di studiosi inglesi ed australiani (Black, 2007; Courcier, 2007). Anche in quest'ultimo caso le politiche di personalizzazione sono segnate dalla convinzione che l'insegnamento più efficace è quello *student-centred*).

La personalizzazione è presentata come uno dei capisaldi delle strategie educative delineate dal *Department of Education* dello Stato australiano di Victoria (Department for Education and Skills, 2004) e vede come presupposto l'apprendimento che si realizza mediante l'attenzione per l'ambiente di provenienza e gli interessi dello studente e mediante pratiche di insegnamento e di valutazione flessibili adatte ai bisogni degli studenti.

I principi pedagogici della pratica personalizzante nella realtà Australiana sono: organizzazione del curricolo in modo da poter tenere conto adeguatamente delle esperienze degli studenti; attenzione alle differenze individuali in termini di interessi, rendimento scolastico e stili di apprendimento; sviluppo del pieno controllo del proprio apprendimento; assegnazione di compiti in grado di sviluppare il pensiero come la capacità di esplorazione di ambienti e la soluzione di problemi; importanza ai processi di comprensione più che allo svolgimento di compiti prefissati; esercitazioni nei campi della cooperazione, comunicazione e negoziazione e connessione con la dimensione comunitaria.

Personalizzare l'apprendimento significa che gli studenti progrediscono ad un ritmo che si adatta alle loro esigenze e migliora con il loro successo. Essi costruiscono sui loro punti di forza e sui loro risultati, perseguono le loro passioni e i loro interessi e imparano in modo coerente con i loro stili di apprendimento; le barriere sono ridotte per consentire orari più flessibili

d'insegnamento; gli studenti hanno accesso ad una maggiore varietà di esperienze che includono ed estendono quelle imposte dall'istruzione tradizionale e beneficiano di un maggiore coinvolgimento della comunità scientifica. Le attività didattiche sono utilizzate per arricchire le esperienze di apprendimento e consentire agli studenti di applicarle in contesti di vita reale.

Un docente per agire efficacemente, non può affidarsi allo spontaneismo e all'improvvisazione ma deve far riferimento ad un progetto organico di intervento in cui, a partire dagli obiettivi che intende perseguire, scelga razionalmente i contenuti, i metodi, gli strumenti ritenuti più idonei per favorire e verificare il raggiungimento delle finalità prefissate individuando e organizzando, in maniera finalizzata, i molteplici fattori che, interagendo tra loro, permettono allo studente di apprendere in modo autonomo.

Ogni docente deve fare in modo che lo studente possa trarre il massimo beneficio da ogni attività didattica e per questo motivo è necessario rendere gli studenti partecipi degli obiettivi che si richiede loro di raggiungere differenziandoli, quando sia necessario, in base ai loro stili cognitivi. Occorre considerare i livelli di partenza ed i ritmi di apprendimento dei singoli studenti; vagliare i bisogni, gli interessi e le preferenze degli studenti; trasformare l'errore in proposta formativa e di recupero per accrescere le convinzioni di efficacia; stimolare la fiducia degli studenti nella possibilità di raggiungere gli obiettivi proposti anche se le attività esigono un impegno differenziato; accettare gli studenti per quello che sono senza volerli trasformare secondo un modello di studente ideale.

Nel percorso che conduce al fine comune di tutta l'attività formativa universitaria, si devono inserire anche lo studio dei problemi, delle situazioni e dei casi che contribuiscono a formare il criterio e la capacità di decisione, come pure gli abiti che rendono efficace la vita. In altri termini, gli insegnamenti che costituiscono l'offerta formativa in senso stretto, e che riguardano gli apprendimenti specifici, devono essere a loro volta messi in relazione con le attività di orientamento e di formazione che coprono il campo delle attitudini e dei valori, e in definitiva della vita intera.

Fisher e colleghi (2018) evidenziano come il modo tradizionale di insegnare non si adatti bene al mondo digitale in cui vivono gli studenti, non sia in grado né di coinvolgerli pienamente, né di soddisfarli, né di contribuire a buoni risultati di apprendimento.

Spesso, il problema che sorge dalla lezione magistrale è una questione di ritmo: per alcuni studenti l'informazione arriva troppo veloce, per altri troppo lenta; per alcuni quello che dice l'insegnante è qualcosa di già noto, per altri non ci sono le basi sufficienti per capire (Goodwin, Miller, 2013).

Implementando una qualsiasi metodologia *student-centred*, infatti, il docente non viene sostituito, ma anzi, si impegna a ricoprire un ruolo ancor più cruciale che nel modello tradizionale (Chen *et al.*, 2014).

Grazie a questo cambiamento di ruolo, il focus di attenzione del docente si può spostare dall'insegnamento all'apprendimento degli studenti, rendendosi meglio conto di come il primo possa indirizzare e influenzare il secondo. Vedendo che cosa gli studenti stanno apprendendo e ciò che invece fanno più fatica a capire, l'insegnante ha dunque gli elementi necessari per decidere come portare avanti la didattica e come orientarla (Weimer, 2002).

Sintetizziamo di seguito alcuni obiettivi che per un docente è possibile raggiungere grazie ad un apprendimento *student-centred*:

- portare gli studenti a un livello superiore di conoscenza e competenza. Per questo è necessario saper creare una sequenza coerente di esperienze e attività;
- motivare e coinvolgere lo studente;
- far sì che gli studenti svolgano attività o lavori coerenti con la materia che stanno studiando e con il lavoro professionale cui si stanno preparando;
- sviluppare la conoscenza dei contenuti, competenze di apprendimento e consapevolezza;
- mettersi nei panni dello studente cercando di imparare qualcosa di nuovo insieme a loro. Questo può essere fatto mostrando agli studenti il processo che il docente stesso fa quando deve risolvere un problema: che cosa pensa, come lo affronta, condividendo il dialogo che avviene dentro di sé, in modo da mostrare un esempio concreto di come avviene l'apprendimento e di come sia difficile;
- stimolare l'apprendimento dagli altri e con gli altri;
- fornire feedback continui e apprendimenti specifici tra studenti e docenti.

Le ricerche hanno evidenziato in particolare che una valutazione formativa consente di promuovere buoni esiti di apprendimento e potenzia le capacità metacognitive del discente. Si tratta di una valutazione che accompagna i processi di apprendimento in itinere, attraverso una condivisione dei traguardi da raggiungere, un monitoraggio costante della produzione dello studente.

Tale valutazione si avvale dell'uso sistematico di feedback proattivi e corresponsabilizza gli studenti nel processo di apprendimento e accertamento della qualità degli esiti, anche attraverso strategie di *peer evaluation* ed esperienze di autovalutazione. In particolare, molti studi anglofoni si sono soffermati sul ruolo del feedback nel migliorare le prestazioni degli studenti (Black, Wiliam, 2009).

3. Autonomia e apprendimento personalizzato

È possibile identificare una moltitudine di termini e modelli che costituiscono il panorama delle teorie sull'autoapprendimento, ma questi indicano temi e processi simili. I principi pedagogici dell'apprendimento personalizzato sembrano in parte sovrapporsi a quelli delle teorie dell'autoapprendimento che hanno rappresentato, nell'ultimo ventennio e prevalentemente in Europa e Nord America, alcuni degli approcci più studiati per migliorare la capacità di apprendimento perché ritenuti capaci di contribuire a soddisfare la richiesta di una maggiore personalizzazione ed inclusività del sistema educativo (Meyer *et al.*, 2008). Sebbene le teorie dell'autoapprendimento possano essere diverse, fra loro c'è una sostanziale concordanza di visione riguardo alle dimensioni e ai processi che sono alla base del processo di autoapprendimento. Questo viene identificato durante lo sviluppo di valori, atteggiamenti, conoscenze ed abilità necessarie a prendere decisioni appropriate per il proprio percorso.

Le teorie dell'autoapprendimento sono facilitate dalla creazione di opportunità ed esperienze che incoraggiano la motivazione dello studente, la curiosità, l'autostima, l'indipendenza, ed è basata sulla comprensione dei propri interessi e del valore dell'apprendimento.

Inoltre c'è accordo nel chiarire che autoapprendimento non significa solo dare agli studenti più indipendenza, ma richiede il coinvolgimento del docente nella programmazione del percorso d'apprendimento. In Gran Bretagna il documento *A national conversation about personalized learning* rileva le strategie per facilitare l'apprendimento personalizzato. In esso si afferma che è necessario motivare lo studente ad apprendere in modo autonomo e autodiretto.

Qualsiasi tipo di apprendimento parte sempre da un impegno personale. Ecco perché, la finalizzazione e l'organizzazione degli interventi didattici deve toccare oltre alla sfera del sapere, quella del saper essere, con un coraggioso riferimento all'educazione della volontà, come tensione personale forte e libera verso il bene.

Non ci può essere personalizzazione se non sono chiari gli obiettivi, le risorse, le modalità con cui si svolge nel suo insieme la vita universitaria.

La coltivazione dell'autonomia dello studente comporta per il docente la progettazione di situazioni in cui lo studente possa partecipare non solo alla realizzazione, ma anche all'organizzazione e alla programmazione di alcune attività, possa imparare ad esercitare la sua libertà di scelta, di iniziativa e di accettazione. Il docente può stimolare lo studente a conquistare la propria autonomia o al contrario può inibirla e frustrarla se pensa che un ambiente "protetto" sia l'unico modo di difendere l'integrità personale.

L'apprendimento personalizzato avviene sia all'interno di una relazione educativa personalizzata tra docente e studente, ma anche all'interno di relazioni proattive personalizzate tra gli studenti medesimi, in una situazione didattica nella quale il docente fa convergere la molteplicità e l'eterogeneità degli input presenti in aula verso processi sistematici e critici di apprendimento; coordina le dinamiche di relazione e di gruppo, attraverso una conoscenza scientifica ed esperienziale dei propri studenti, in vista dell'attivazione di processi di apprendimento motivati e liberanti. Pertanto lo studente ha la possibilità di accogliere, in vista della sua crescita personale, non solamente gli interventi del docente o dei docenti, ma ogni forma di interazione tra studenti presente nell'ambiente universitario.

La caratteristica della persona che ha maggiore rilevanza educativa è l'apertura agli altri. La persona umana è concepita, nasce, vive e cresce in relazione con altre persone umane e, quindi, una formazione umana integrale non può prescindere dalle relazioni interpersonali. Di conseguenza, anche in una personalizzazione dell'apprendimento dovranno essere progettate e attivate forme di interazione cooperativa nell'apprendimento.

4. Apprendimento responsabile e autoregolazione dell'apprendimento

Nell'educazione personalizzata l'apprendimento responsabile svolge un ruolo di primo piano. Per poter programmare un'azione didattica in Università, che renda possibile la realizzazione di tutte le potenzialità personali si deve pertanto tener conto, il più oggettivamente possibile, di tutte le variabili che possono contribuire alla responsabilizzazione dell'apprendimento.

L'apprendimento personalizzato avviene quando ognuno di noi diviene padrone del proprio apprendimento e perché questo possa verificarsi docenti e studenti devono cambiare il proprio ruolo. Il docente deve diventare un partner per gli studenti, deve coinvolgerli nel progettare le lezioni e nel costruire ambienti d'apprendimento. Lo studente deve capire come apprendere nel migliore dei modi, poi deve acquisire le abilità per scegliere e usare gli strumenti che aumentano le proprie possibilità. Quando gli studenti riusciranno a combinare queste abilità e strumenti con le strategie per supportare il loro apprendimento saranno autodiretti e coscienti del proprio apprendimento (Bray, Claskey, 2013).

Sebbene le nozioni di autoapprendimento e personalizzazione siano fortemente dipendenti tra loro non si ritiene possibile una semplice sovrapposizione delle due direzioni. In letteratura troviamo molte teorie dell'apprendimento centrate sulla persona che apprende, ma queste indicano temi e processi similari. Questi processi richiamano chi apprende alla responsabilità e permettono di lavorare con altri studenti e con il docente alla costruzione dell'ambiente d'apprendimento del singolo.

Per questo è necessario che ogni studente si senta protagonista attivo del proprio apprendimento ed impari ad autoregolarsi. L'autoregolazione consente allo studente di comprendere le cause delle difficoltà e di essere conseguentemente in grado di agire con maggiore responsabilità e consapevolezza raggiungendo un più alto grado di autonomia personale. Un apprendimento responsabile si può ottenere soltanto se almeno una parte delle operazioni di controllo, di recupero e di sviluppo, è svolta autonomamente dallo studente.

La teoria del *self-regulated learning* deriva principalmente dal lavoro di Schunk e Zimmerman (1998) che lo definiscono come il processo dove gli studenti attivano e sostengono la cognizione, i comportamenti e la sfera emozionale, tutte sistematicamente orientate verso il raggiungimento degli obiettivi. Pintrich (2000) definisce il *self regulated learning* come un processo costruttivo, attivo, dove chi apprende, stabilisce gli obiettivi d'apprendimento e tenta di monitorare, regolare e controllare la propria cognizione, motivazione, e il comportamento guidato dai propri obiettivi e dalle caratteristiche contestuali dell'ambiente. Zimmerman enfatizza l'importanza della teoria della cognizione sociale perché considera fondamentali le dimensioni motivazionali e motorie e vede quindi gli studenti come autoregolati nelle loro riflessioni, nella motivazione e nel comportamento, attivi partecipanti nel processo d'apprendimento comune. Gli studenti *self-regulated* sono persone che pianificano, organizzano, si auto-istruiscono, si auto-monitorano e si auto-valutano nell'interazione con gli altri.

Un docente favorisce nello studente l'autoregolazione efficace del processo di apprendimento durante la realizzazione di un compito quando lo incoraggia a focalizzare l'attenzione su ciò che si sta facendo, a chiedersi se sta comprendendo, ad adattare il lavoro al tempo disponibile, a valutare il grado in cui sta raggiungendo gli obiettivi proposti, a decidere sulla modifica delle strategie man mano in funzione delle difficoltà incontrate.

Attraverso l'esercizio di autoregolazione lo studente impara a riconoscere in maniera positiva la possibilità di insuccesso; a utilizzare l'insuccesso per correggere la propria prestazione; a riconoscere le cause tipiche degli errori nello studio; a distinguere i compiti che richiedono una più attenta e consapevole pianificazione; a comprendere ed organizzare piani di azione o processi di apprendimento; a prevedere le conseguenze delle proprie azioni; ad interrogarsi sui motivi di un determinato comportamento scolastico o di un modo di procedere nel lavoro.

Mediante un'attività educativa personalizzata ogni studente può diventare capace di dare un giudizio valido sulle sue possibilità, sui suoi limiti, sui progressi e sui risultati raggiunti.

Le teorie dell'apprendimento basate sui problemi, sui progetti, sui casi e sulle ricerche fanno riferimento ad una visione centrata sullo studente. Queste permettono la progettazione di curricula d'insegnamento e di modalità di

valutazione dando la possibilità allo studente di sviluppare le abilità di pensiero critico, di pensiero creativo, di autoregolazione, di metacognizione e abilità affettive e sociali indispensabili perché il processo d'apprendimento personalizzato raggiunga i requisiti di qualità. Le teorie dell'apprendimento *student-centred* sono più volte citate nei modelli di personalizzazione dell'apprendimento.

5. Personalizzazione dei processi di apprendimento e metacognizione

Nel contesto della personalizzazione dei processi di apprendimento è notevole il valore della metacognizione sia come metaconoscenza (Flavell, 1997) che come controllo dei processi metacognitivi. J. Greene nel 2018 ha segnalato come in tutti i Paesi ci sia una carenza di attenzione nei percorsi scolastici per una esplicita attività educativa diretta allo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni relative alla capacità di autoregolazione del proprio apprendimento; ma anche, più in generale, relative alla capacità di gestire il proprio comportamento. E ciò nonostante le evidenze sui benefici di tali interventi, anche al fine di ottenere migliori risultati nelle varie discipline di insegnamento. D'altra parte, in tutti i Paesi, soprattutto occidentali, sono sempre più insistenti le lamentele dei docenti universitari circa lo stato di preparazione delle nuove matricole. Sembra che la questione più delicata riguardi proprio la capacità di gestire se stessi nello studio. Nel passaggio da un contesto molto controllato a uno più libero gli studenti sono spesso disorientati. Il tasso di abbandono al primo anno è assai elevato, anche per questo motivo. Particolare importanza viene riservata alla elaborazione progressive e continua di "metaconoscenze" e cioè di conoscenze acquisite e impiegate per comprendere il sapere. Secondo Meirieu (2020) proprio le "metaconoscenze" sarebbero la chiave per la personalizzazione dell'apprendimento nel senso che gli apprendimenti sono facilitati e più intensi ogni qual volta il soggetto è in grado di orientare e governare egli stesso il suo apprendimento.

In ricerche precedenti, dopo aver affrontato problemi relativi allo sviluppo del controllo dei processi cognitivi, abbiamo studiato il rapporto tra educazione personalizzata e metacognizione.

Negli ultimi anni si è arrivati alla costruzione di modelli metacognitivi più complessi e articolati che indicano tra i fattori principali della metacognizione, oltre alla conoscenza e al controllo, le componenti di natura emotivo-motivazionale che risultano fondamentali anche nella formazione universitaria.

I processi metacognitivi intervengono, inoltre, nella costruzione dell'immagine di sé e nella percezione delle proprie capacità. La concezione che si

ha delle proprie capacità influisce sulla disponibilità a impegnarsi in un'attività da svolgere, sulla perseveranza nel portare a termine gli impegni, sui pensieri e sulle emozioni; concorre a determinare le aspettative di successo, il livello di aspirazione e l'intensità degli sforzi. In questo processo, assume un'importanza considerevole non solo la stima delle proprie abilità, ma anche la convinzione del soggetto che esse siano malleabili e non determinate socialmente o geneticamente.

La didattica metacognitiva in Università può aiutare lo studente a imparare, a riconoscere le risorse personali e ad autovalutarsi, a individuare e risolvere problemi, a valutare e riconoscere l'adeguatezza del compito, a individuare le capacità necessarie ma non ancora possedute, a progettare e definire un piano d'azione, a sviluppare competenze psicosociali utili specialmente quando nel processo di transizione occorre sapersi inserire in un nuovo contesto organizzativo.

Il docente per promuovere lo sviluppo delle competenze metacognitive nei suoi studenti deve porre l'attenzione sulle caratteristiche personali di ogni studente, e renderlo il più possibile partecipe del processo di insegnamento-apprendimento, esplicitando gli obiettivi formativi, le fasi del percorso, le metodologie e le modalità di valutazione. Inoltre deve applicare metodologie didattiche che stimolino l'iniziativa personale, la cooperazione tra i colleghi, l'esercizio della creatività e del problem solving; deve creare situazioni in cui ogni studente possa mettere in pratica ciò che ha appreso, possa dimostrare ciò che sa fare con ciò che sa, anche in ambiti diversi da quello universitario. Da ciò si evince che l'educazione personalizzata non si riduce a un possesso di sapere che permette esclusivamente di dominare il mondo materiale e la vita sociale; ma si tratta di un'educazione che consiste fondamentalmente nell'avere consapevolezza di se stessi e che quindi porta necessariamente alla costruzione della propria identità personale.

L'idea fondamentale dell'approccio metacognitivo è che la persona è direttamente responsabile del proprio processo di apprendimento, a livello metacognitivo, motivazionale e comportamentale. Diventa allora centrale l'impegno personale dello studente, il quale non si limita a detenere il bagaglio di conoscenze e abilità che fa da supporto alle conoscenze nuove da acquisire, ma deve espressamente proporsi di acquisirle, compiendo scelte precise e mettendo in atto le strategie che ritiene più adatte al compito e ai propri stili cognitivi.

6. La flipped (FC)

Partire da una metodologia didattica ben definita è la base per la progettazione di un processo di apprendimento che si adatti alle necessità e ai biso-

gni degli studenti. Analizzare nel dettaglio le diverse metodologie che si possono utilizzare in ambito universitario non è l'obiettivo di questo lavoro, ma è interessante ricordare alcune delle più rilevanti.

La più comune è sicuramente ciò che tradizionalmente chiamiamo lezione magistrale, in cui il docente spiega e gli studenti prendono appunti e che sembra essere ancora il metodo più usato e popolare all'università (Black, Wiliam, 2009). Troviamo poi *l'e-learning*, che prevede l'interazione degli studenti con ambienti virtuali (Edwards, McKinnell, 2007); il *Blended Learning* che unisce diversi metodi di apprendimento attraverso l'incorporazione delle tecnologie digitali nella pratica didattica (Fisher *et al.*, 2018) e integra quindi esperienze presenziali ed esperienze di apprendimento che si svolgono in un ambiente online (Garrison, Kanuka, 2004); il *Problem-Based Learning*, o apprendimento a partire da problemi, e il *Project-Based Learning*, o apprendimento per progetti, in cui gli studenti costruiscono la propria conoscenza attraverso l'attiva risoluzione di problemi reali, imparando a gestire le complessità che presentano(Jumaat *et al.*, 2017; Owens, 2007); l'apprendimento collaborativo e cooperativo che permette agli studenti di lavorare insieme per raggiungere gli obiettivi richiesti (Foldnes, 2016). Tra queste diverse modalità d'insegnamento, che stanno prendendo sempre più piede grazie anche ai recenti avanzamenti tecnologici, s'inserisce la proposta della Flipped (FC), o Classe Invertita o Classe Capovolta, su cui ci soffermeremo in particolar modo.

Di fatto, chi crede che nel processo di insegnamento-apprendimento lo studente debba avere un ruolo da protagonista ha sempre utilizzato e sperimentato metodi didattici che oggi potrebbero rientrare sotto il termine di "flipped" (Bates *et al.*, 2017; Wanner, Palmer, 2015).

La flipped (che in alcuni casi chiameremo semplicemente Flipped o menzioneremo utilizzando la sigla FC) consiste nell'invertire l'ordine e gli spazi del processo di apprendimento. Ciò che normalmente si farebbe in aula (lezione frontale, esposizione orale dei concetti…) viene fatto a casa, mentre l'approfondimento dei concetti e gli esercizi che solitamente si svolgerebbero a casa si realizzano in classe sotto la guida del docente e spesso attraverso la collaborazione con i colleghi (Bergmann, Sams, 2012; Gopalan *et al.*, 2018). Per cui, ad esempio, gli studenti quando sono a casa studiano i concetti di cui si tratterà in aula attraverso la visione di video-lezioni, l'ascolto di podcast o la lettura di altri materiali forniti dal docente e, successivamente, in aula, svolgono attività pratiche che permettono di approfondire quanto già studiato in precedenza (Brame, 2013).

Si può dire dunque che, nella flipped, l'esperienza di apprendimento presenta due componenti di base distinte: una fuori dall'aula e una al suo interno. vedere e rivedere il materiale online influisca sul voto finale (Heijstra, Sigurðardóttir, 2017).

Fornire i contenuti della lezione in anticipo è anche un modo per utilizzare meglio il tempo in classe e aumentare la comprensione degli studenti dato che il quel momento il carico cognitivo è ridotto rispetto a quello che viene richiesto a casa (Blackburn, 2018).

L'idea di assegnare compiti da svolgere in preparazione alla lezione e dedicare il tempo in classe alla discussione non è un concetto nuovo (Bates *et al.*, 2017; Moffett, 2015; Sultan, 2018). Molti hanno invertito le loro classi per decenni, molto prima che a questa metodologia fosse assegnato questo nome accattivante (Hall, DuFrene, 2016; Kehoe *et al.*, 2018; Talbert, 2017).

Dunque, se si può dire che il termine "flipped" sia relativamente nuovo, il concetto non lo è (Tobin, Honeycutt, 2017) e sta prendendo sempre più piede grazie agli avanzamenti tecnologici che permettono agli studenti di accedere ai contenuti dovunque si trovano e di collaborare con i pari (Kong, 2014).

Talbert (2017) individua in Eric Mazur e la sua *Peer Instruction* (1997), in Lage, Platt e Treglia e la loro "*inverted classroom*" (2000) e in Baker e la sua "*classroom flip*" (2000) le origini della flipped.

La prima classe invertita di cui siano riportati descrizione e risultati a livello scientifico fu sperimentata nel 1996 in un corso di principi di microeconomia da Lage, Platt e Treglia alla Miami University, in Ohio, America (Akçayır, Akçayır, 2018).

I tre docenti partirono dalla considerazione che, normalmente, la differenza tra lo stile di insegnamento del docente e lo stile di apprendimento dello studente può dare luogo a un minor apprendimento, generando anche scarso interesse per la materia. È compito e responsabilità del docente, quindi, essere consapevole di ciò e tentare di adeguare il proprio modo di insegnare agli studenti che si trova di fronte (Lage *et al.*, 2000).

Per questo, cercarono una strategia didattica che potesse adattarsi ai vari e diversi stili di apprendimento degli studenti (Brame, 2013) e che, al contempo, potesse adattarsi ai limiti strutturali (di tempo, di spazio, etc.) che ci si trova ad affrontare (Abeysekera, Dawson, 2015). La soluzione che trovarono fu quella di invertire i momenti in cui normalmente si articola il processo di insegnamento-apprendimento, per cui, quanto di solito sarebbe stato fatto in aula (spiegazione orale di concetti, lezioni frontali), fu svolto a casa, e quanto di solito sarebbe stato fatto a casa (i compiti, gli esercizi) fu svolto e completato in classe, cambiando così l'ambiente di apprendimento (Heijstra, Sigurðardóttir, 2017; Lage *et al.*, 2000).

Partendo da questo concetto, i docenti fornirono agli studenti i contenuti della materia attraverso due diverse modalità (Lage *et al.*, 2000): video-lezioni che gli alunni avrebbero potuto visionare in università o copiare e guardare a casa e un PowerPoint con audio, che gli studenti avrebbero potuto stampare e appuntarvi i concetti che man mano andavano acquisendo.

In questo modo, si dava agli studenti la possibilità di scegliere quale modalità fosse più adatta a loro, dato che i contenuti delle video-lezioni e del PowerPoint erano identici.

Per tutta la durata del corso, poi, una volta in aula, il professore iniziava la lezione facendo domande sui contenuti studiati a casa dagli studenti e dedicava il tempo necessario a rispondere (10 minuti circa). Se gli studenti non manifestavano necessità di chiarimenti, procedeva senza spiegazione, dando per scontato che gli alunni avessero compreso quanto presentato nelle video-lezioni. Dopo l'eventuale momento di domande e risposte, il docente proponeva agli studenti lo svolgimento di un esperimento che mettesse in pratica gli argomenti presentati nei materiali preparatori. Al termine di ciò, gli alunni si dedicavano ai compiti e alle domande di ripasso. I primi erano esercizi semplici, che dovevano essere completati prima di arrivare alla lezione in presenza e i cui contenuti e risposte erano spesso discussi in piccoli gruppi e presentate poi al resto della classe. Le domande di ripasso, invece, erano molto più complesse ed erano preparate in modo che gli studenti, sempre in piccoli gruppi, applicassero i concetti appena appresi grazie agli esperimenti. Anche in questo caso, al termine, avveniva una discussione davanti a tutta la classe. La lezione si concludeva con un secondo momento di domande al docente (Lage *et al.*, 2000).

I dati raccolti al termine del corso mostrarono come la maggior parte degli studenti avesse gradito la modalità secondo cui era stata insegnata la materia ed esprimesse il desiderio che anche altri corsi fossero strutturati in questo modo (Hall, DuFrene, 2016; Lage *et al.*, 2000).

Si poté notare, dunque, come il modello della "*inverted classroom*" potesse essere adatto a una vasta gamma di stili di apprendimento e potesse coinvolgere più a fondo gli studenti.

Per proporre il suo cambio di prospettiva, Baker (2000) fece riferimento all'esperienza di Alison King che, già nel 1993 (Gilboy, Heinerichs, & Pazzaglia, 2015; Hall & DuFrene, 2016; Sultan, 2018), propose che il docente cambiasse ruolo, passando da essere il "saggio sul palco" a "guida a fianco dello studente".

Inoltre, Baker notò che nel contesto universitario si stavano introducendo gradualmente tecnologie didattiche interattive e digitali che differivano da quelle usate fino a quel momento e suggerì quindi di sfruttarle non solo per i corsi che si tenevano a distanza, ma anche per quelli che si svolgevano in presenza (Baker, 2000).

Inoltre, si cercava un modo per ridurre il tempo che normalmente si spendeva in aula per fare lezione, in modo da averne di più per svolgere pratiche di apprendimento attivo che si centrassero sulla comprensione e applicazione dei concetti e dessero agli studenti un maggiore controllo sul proprio apprendimento e più opportunità di lavorare con i compagni. La soluzione a cui giunse fu simile a quella di Lage e colleghi e propose di usare le tecnologie

per presentare prima il materiale agli studenti, proponendo parallelamente che il docente diventasse un mentore e non un mero trasmettitore di informazioni.

Baker, dunque, propone due elementi che caratterizzano il "*classroom flip*" (Baker, 2000):

a) la presenza di elementi online previ che consistono nella lezione da studiare; nella discussione di gruppo online, così che la conversazione possa estendersi e sia più interattiva; e nei quiz, che incentivano gli studenti a essere preparati per la lezione in aula;
b) l'attuazione di alcuni cambiamenti in aula in modo che si possa avere tempo per svolgere attività di apprendimento attivo; in modo che il professore possa chiarire ed espandere quanto spiegato in precedenza; e in modo che si possano applicare e praticare i concetti appresi.

Agli autori citati da Talbert come iniziatori della flipped non si può non aggiungere anche Bergmann e Sams (2012), nonostante la loro esperienza sia più recente di quelle sopracitate e si sia concretizzata nel contesto della scuola secondaria di secondo grado. Tuttavia, si deve a loro la popolarità del nome e dell'esperienza della flipped (Comber, Brady-Van den Bos, 2018; Talbert, 2017).

Jonathan Bergmann e Aaron Sams iniziarono a programmare insieme le lezioni e a dividersi il lavoro poco dopo aver cominciato a lavorare nella stessa scuola. Insieme, notarono anche un problema ricorrente e cioè che molti studenti dovendo partecipare a competizioni di diverso genere che richiedevano lunghi spostamenti non potevano assistere alle lezioni e perciò rimanevano indietro rispetto ai compagni (Bergmann, Sams, 2012; Voronina *et al.*, 2017). Per risolvere questa situazione, i due docenti cominciarono a registrare video in cui spiegavano i contenuti e a caricare questi video sul web per gli studenti che non potevano partecipare alle lezioni, in modo che potessero vederli quando gli fosse possibile. Questo modo di lavorare risultò utile tanto agli studenti che non potevano frequentare quanto a quelli che andavano a lezione, poiché anche questi ultimi avevano la possibilità di rivedere i contenuti prima dell'esame o semplicemente riprendere qualcosa che non avevano capito. Allo stesso tempo, i docenti non dovettero più fermarsi fuori dall'orario scolastico per ripetere gli argomenti agli assenti e i video iniziarono ad essere usati anche da docenti e studenti di altre scuole (Bergmann, Sams, 2012).

Tuttavia, i due professori sostengono che tutto ciò non si poteva ancora chiamare "flipped". Il vero passaggio ad essa si ebbe con l'idea che ciò di cui gli studenti avevano bisogno era che il docente fosse presente e disponibile nel momento in cui non capivano una cosa. Perciò, decisero di videoregistrare tutte le lezioni del corso e fornirle agli studenti in anticipo, in modo da usare il tempo in classe per aiutarli a comprendere quello che non

avevano capito. In questo modo, si vide subito la grande potenzialità di questo metodo circa la possibilità di attuare una didattica personalizzata (Bergmann, Sams, 2012).

Successivamente Bergmann e Sams si accorsero, come Mazur, che i loro studenti sapevano risolvere correttamente i problemi, ma non capivano a fondo i principi teorici sottesi e non sapevano padroneggiarne i concetti teorici (Bergmann, Sams, 2012; Mazur, 1997). Per questo, decisero di dare alla flipped un'impostazione basata sull'apprendimento per padronanza (*mastery learning*), in cui "ciascuno deve acquisire elementi tali di conoscenza da poter completamente padroneggiare un certo argomento" (Vertecchi, 1976, p. 14). Concretamente, quindi, gli studenti avanzavano nel programma solo una volta arrivati a padroneggiare i vari temi presentati (Bergmann, Sams, 2012).

I principi a cui si sono ispirati i due docenti per il loro *Flipped Mastery Learning* sono: l'apprendimento per padronanza (Vertecchi, 1976); il Disegno Universale per l'Apprendimento (Meyer *et al.*, 2014; Rose, Meyer, 2002); l'apprendimento per progetti (Jumaat *et al.*, 2017); e la valutazione per obiettivi, tutto ciò unito all'uso delle tecnologie dell'educazione (Bergmann, Sams, 2012).

Conclusioni

La personalizzazione educativa e quindi il principio della centralità dello studente, ribalta il tradizionale modo di fare didattica spostando l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento.

In un approccio *student-centred*, i contenuti devono essere utilizzati e praticati, non semplicemente trasmessi, dato che la mera trasmissione non consente anche lo sviluppo delle relative competenze che serviranno poi nella vita quotidiana e professionale dello studente.

La metodologia della flipped si inserisce in una prospettiva di insegnamento centrata sullo studente (Heijstra, Sigurðardóttir, 2017) e per essere efficace non può non essere progettata secondo quest'ottica (Brown, 2018).

Dall'esperienza di Bergmann e Sams infine emergono due modalità di flipped (Bergmann, Sams, 2012; Chen *et al.*, 2014):

a) il modello tradizionale, in cui tutti gli studenti devono visionare i video con i contenuti della lezione entro una data precisa, di solito il giorno prima della lezione in aula;
b) il modello che segue i principi del *mastery learning*, in cui ciascuno avanza al proprio ritmo man mano che comprende i contenuti e impara a padroneggiarli.

La personalizzazione si compie, dunque, secondo un itinerario formativo e di apprendimento che si svolge a partire dal piano dell'offerta formativa e dalla preoccupazione che ciascuno studente abbia esattamente ciò di cui abbisogna.

Riferimenti bibliografici

Abeysekera L., Dawson P. (2015), *Motivation and cognitive load in the flipped: Definition, rationale and a call for research*, «Higher Education Research & Development», 34, 1, pp. 1-14.

Akçayır G., Akçayır M. (2018), *The flipped: A review of its advantages and challenges*, «Computers & Education», 126, pp. 334-345.

Baker W.J. (2000), *The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side*, Cedarville University, Communication Faculty Publication.

Bates J.E., Almekdash H., Gilchrest-Dunnam M.J. (2017), "The flipped: A Brief, Brief History", in Santos Green L., Banas J.R., Perkins R.A. (eds.), *The flipped College Classroom,* Cham, Springer, pp. 3-10.

Bergmann J., Sams A. (2012), *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*, Washington, International Society for Technology in Education.

Black P., Wiliam D. (2009), *Developing the Theory of Formative Assessment*, «Educational Assessment Evaluation and Accountability», 21, 1, pp. 5-31.

Black R. (2007), *Crossing the Bridge. Overcoming Entrenched Disadvantage through Student-centred Learning*, The R.E. Ross Trust, Education Foundation, www.educationfoundation.org.au/Downloads/Research/RosBlackCrossingTheBridge.pdf.

Blackburn R.A.R. (2018), *Write My Next Lecture: Prelecture Problem Classes and In-Lecture Discussion To Assist Case-Study Teaching of Synthesis*, «Journal of Chemical Education», 95, 1, pp. 104-107.

Brame C. (2013), *Flipping the Classroom*, http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/.

Bray B., McClaskey K. (2013), *A Step-by-step Guide to Personalized Learning*, «Learning & Leading with Technology», 40, 7, pp. 12-19.

Brown A.F. (2018), "Implementing the flipped: Challenges and Strategies", in Mehring J., Leis A. (eds.), *Innovations in Flipping the Language Classroom. Theories and Practices*, Singapore, Springer, pp. 11-21.

Chen Y., Wang Y., Chen N.-S. (2014), *Is FLIP enough? Or should we use the flipped model instead?*, «Computers & Education», 79, pp. 16-27.

Cole P. (2001), *Review of Curriculum Provision: An Overview of Interstate and International Approaches to Curriculum Provision*, Prepared for the Victorian Department of Education, Employment and Training, Melbourne.

Comber D.P.M., Brady-Van den Bos M. (2018), *Too much, too soon? A critical investigation into factors that make flippeds effective*, «Higher Education Research & Development», 37, 4, pp. 683-697.

Courcier I. (2007), *Teachers' Perceptions of Personalised Learning*, «Evaluation and Research in Education», 20, 2, pp. 59-80.
Department for Education and Skills (2004), *A National Conversation about Personalised Learning*, Nottingham, Department for Education and Skill.
Edwards A., McKinnell S. (2007), "Moving from dependence to independence: The application of e-learning in higher education", in Campbell A., Norton L. (eds.), *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice,* Exeter, Learning Matters Ltd, pp. 68-79.
Fisher R., Perényi Á., Birdthistle N. (2018), *The positive relationship between flipped and blended learning and student engagement, performance and satisfaction*, «Active Learning in Higher Education», 22, 2, pp. 97-113.
Flavell J.H. (1977), *Cognitive Development,* Englewood Cliffs, Prentice-Hall Press.
Foldnes N. (2016), *The flipped and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment*, «Active Learning in Higher Education», 17, 1, pp. 39-49.
García Hoz V. (2005), *L'educazione personalizzata*, Brescia, La Scuola.
Garrison D.R., Kanuka H. (2004), *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*, «The Internet and Higher Education», 7, 2, pp. 95-105.
Gilboy M.B., Heinerichs S., Pazzaglia G. (2015), *Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom*, «Journal of Nutrition Education and Behavior», 47(1), pp. 109-114.
Goodwin B., Miller K. (2013), *Evidence on flipped classrooms Is Still Coming In*, «Educational Leadership», 70, 6, pp. 78-80.
Gopalan C., Bracey G., Klann M., Schmidt C. (2018), *Embracing the flipped: The planning and execution of a faculty workshop*, «Advances in Physiology Education», 42, 4, pp. 648-654.
Government of Alberta (2002), *Keeping students in class the purpose of teacher's arbitration bill*, Edmonton, Author.
Greene J. (2018), *Self-regulationin Education*, New York, Routledge.
Hadwin A., Jarvela S., Miller M. (2018), "Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environment", in Schunk D.H., Greene J.A. (eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, New York, Routledge (2nd ed.), pp. 83-106.
Hall A.A., DuFrene D.D. (2016), *Best Practices for Launching a Flipped Classroom*, «Business and Professional Communication Quarterly», 79(2), pp. 234-242.
Heijstra T.M., Sigurðardóttir M.S. (2017), *The flipped: Does viewing the recordings matter?*, «Active Learning in Higher Education», 19, 3, pp. 211-223.
Jumaat N.F., Tasir Z., Abd Halim N.D., Ashari Z.M. (2017), *Project-Based Learning from Constructivism Point of View*, «Advanced Science Letters», 23, 8, pp. 7904-7906.
Keefe J.W., Jenkins J.M. (2002), *Personalized instruction*, «Phi Delta Kappan», 83, 6, pp. 440-448.
Kehoe T., Schofield P., Branigan E., Wilmore M. (2018), *The Double Flip: Applying a flipped Learning Approach to Teach the Teacher and Improve Student Satisfaction*, «Journal of University Teaching and Learning Practice», 15, 1, pp. 1-17.

King A. (1993), *From sage on the stage to guide on the side*, «College teaching», 41, 1, pp. 30-35.
Kong S.C. (2014), *Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped strategy*, «Computers & Education», 78, pp. 160-173.
La Marca A., Gulbay E. (2018), *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skill,* Lecce, Pensa Multimedia.
Lage M.J., Platt G.J., Treglia M. (2000), *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*, «Journal of Economic Education», 31, 1, pp. 30-43.
Mazur E. (1997), *Peer instruction: A user's manual*, Upper Saddle River, Prentice-Hall.
Meirieu P. (2020), *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Roma, Armando Editore.
Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, Wakefield, CAST Professional Publishing.
Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. (2008), *Independent Learning. Literature Review*, London, Learning and Skills Network.
Mincu M. (2008), *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*, «Rassegna dell'Istruzione», 1-2, pp. 98-105.
Moffett J. (2015), *Twelve tips for «flipping» the classroom*, «Medical Teacher», 37, 4, pp. 331-336.
Owens T. (2007), "Problem-based learning in higher education", in Campbell A., Norton L. (eds.), *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*, Exeter, Learning Matters Ltd., pp. 31-43.
Pintrich P.R. (2000), "The role of goal orientation in self-regulated learning", in Boekaerts M., Pintrich P.R., Zeidner M. (eds.), *Handbook of self-regulation*, San Diego, Academic Press, pp. 451-502.
Rose D.H., Meyer A. (2002), *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*, www.ascd.org/publications/books/101042.aspx.
Schunk D.H., Zimmerman B.J. (1998), *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice*, New York, The Guilford Press.
Sultan A.S. (2018), *The Flipped Classroom: An active teaching and learning strategy for making the sessions more interactive and challenging*, «Journal of the Pakistan Medical Association», 68(4), pp. 630-632.
Talbert R. (2017), *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*, Sterling, Stylus Publishing.
Tobin T.J., Honeycutt B. (2017), "Improve the flipped with universal design for learning", in Vu P., Fredrickson S., Moore C. (eds.), *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Technologies for Online Learning in Higher Education,* Hershey, IGI Global, pp. 449-471.
Vertecchi B. (1976), *Valutazione formativa*, Torino, Loescher.
Voronina M.V., Moroz O.N., Sudarikov A.E., Rakhimzhanova M.B., Muratbakeev E.K. (2017), *Systematic Review and Results of the Experiment of a flipped Learning Model for the Courses of Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics, Computer Geometry*, «Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education», 13, 8, pp. 4831-4845.

Wanner T., Palmer E. (2015), *Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course*, «Computers & Education», 88, pp. 354-369.
Weimer M. (2002), *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, John Wiley & Sons.

8. La scheda insegnamento come rispecchiamento e messa alla prova dell'attività didattica. Riflessioni sulla sperimentazione IRIDI

di *Sabrina Stroppa*

L'insegnamento universitario ha subìto profonde modificazioni negli ultimi anni, sia per quanto riguarda la modalità di reclutamento dei docenti, sia per quanto riguarda il rapporto con gli studenti. La necessità di entrare in possesso di una Abilitazione scientifica nazionale (ASN) per poter accedere ai concorsi ha accentuato la dimensione della ricerca nella formazione dei futuri docenti, mentre si è contemporaneamente affievolita – almeno per le materie letterarie e scientifiche di base – la tendenza a svolgere un periodo di insegnamento nelle scuole secondarie, di primo e secondo grado, prima di accedere al ruolo universitario. Anche le più recenti discussioni in materia di reclutamento tendono a valorizzare l'ingresso precoce in università, attraverso la successione di dottorato - assegno di ricerca - ruolo di ricercatore a tempo determinato. Manca quasi del tutto, dunque, negli RTD e PA neoassunti quel passaggio nell'insegnamento presso la scuola dell'obbligo che potrebbe metterli a contatto con un argomento, quello della didattica per competenze, che là è moneta corrente (ad es. Giusti, 2014, 2015; la prima parte di Brovia, 2018; Stroppa, 2018). Contemporaneamente, in assenza di progetti specifici come quello di IRIDI, in grado di esplicitare l'orizzonte europeo in cui la didattica moderna si muove, e i relativi quadri normativi di riferimento (Trinchero, 2019; Operti, 2019), l'insegnamento universitario rischia di trovarsi ridotto a un *learning by doing*, riproponendo schemi o modalità in uso presso docenti di lungo corso, o, peggio, fondandosi sull'idea che insegnare voglia dire semplicemente riversare nelle orecchie dell'uditorio i contenuti della propria ricerca scientifica.

L'esperienza dei moduli svolti nel contesto del progetto IRIDI è qui valorizzata sotto due punti di vista: l'insistenza sulla necessità di riequilibrare peso della didattica e peso della ricerca nell'esperienza del *docente* universitario; e la presentazione di una modalità di insegnamento, resa evidente dalla struttura della scheda insegnamento, focalizzata sullo studente e sulla sua crescita invece che sul prestigio e autorevolezza del docente – insomma sul ruolo della didattica nel favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze

da parte di chi l'università la frequenta per apprendere e per conseguire un titolo di studio.

Presupposto primario del discorso è che la compilazione della scheda non sia interpretata come esecuzione di un mero compito, fastidioso quanto obbligato, ma venga vista come un'occasione per riflettere sulle finalità del proprio insegnamento, nonché sull'inserimento del medesimo in un complessivo percorso di formazione che fa capo al Corso di Laurea nel quale esso è inserito. Una compilazione corretta della scheda insegnamento non consente soltanto all'utente finale, lo studente, di ricevere indicazioni e chiarimenti su come si svolgerà il corso che si appresta a frequentare, nell'ottica di un patto formativo stabilito tra docente e discente, ma ottiene anche l'effetto di indurre il docente a riflettere su natura, modalità, requisiti e finalità della sua prestazione professionale. Tale genere di riflessioni non era di certo agevolato dal vecchio assetto, che si deve considerare ormai del tutto superato: la scheda era infatti portatrice del solo "programma del corso", i cui campi più rilevanti erano l'indicazione dell'argomento e della bibliografia d'esame.

L'elemento di più evidente novità nella configurazione attuale delle schede insegnamento, che ha posto anche qualche elemento di disagio in una fase transitoria, consiste infatti nell'anteposizione degli «Obiettivi formativi» e dei «Risultati dell'apprendimento» alla parte che nell'assetto tradizionale veniva per prima, ovvero il Programma. In un'ottica di didattica per competenze, infatti – o più semplicemente in un orizzonte di didattica svolta per far apprendere, e non per esibire conoscenze –, ciò che conta di più è l'*obiettivo* di apprendimento e crescita, e il *risultato* di tale crescita, che prevedibilmente ci attendiamo di poter constatare e valutare nello studente alla fine del percorso. Quale sia, poi, il contenuto dell'insegnamento, specialmente in un mondo in cui i contenuti tradizionali, così come quelli innovativi, possono essere sottoposti a rapida obsolescenza, può essere considerato del tutto relativo.

1. Le linee guida per la redazione della scheda insegnamento

La redazione della scheda insegnamento rientra tra gli adempimenti previsti dal sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento) sorvegliato dall'Anvur, come riflesso dello Spazio europeo di istruzione superiore, e relativi riferimenti normativi e pragmatici. La scheda riveste un ruolo fondamentale per la valutazione della qualità della didattica, ed è uno degli strumenti utili a verificare il soddisfacimento del requisito di qualità R3 ai fini dell'accreditamento iniziale e periodico dei Corsi di studio.

Negli ultimi anni, dunque, tutti gli Atenei hanno compiuto delle riflessioni in merito, e si sono provvisti di Linee guida per la sua redazione, normalmente elaborate dai Presidi della Qualità, al fine di chiarirne struttura, finalità e modalità di revisione, con l'obiettivo di raggiungere un sufficiente livello di uniformità tra i docenti dei vari Dipartimenti e delle varie discipline, e di agevolare la mobilità intra- ed extraeuropea degli studenti attraverso lo strumento del Syllabus: l'acquisizione di crediti formativi nel sistema europeo (ECTS) fa riferimento ai livelli delineati nel Quadro delle qualifiche del processo di Bologna, e si fonda sui descrittori di livello nazionali ed europei (Descrittori di Dublino)[1]. Il fatto di includere un modulo specificamente dedicato alla redazione della scheda insegnamento nel percorso IRIDI ha consentito un confronto diretto con i docenti sul rapporto tra la scheda e la concreta pratica didattica, che in particolare per i neoassunti è risultato fruttuoso: una *good practice* da imitare e diffondere.

I documenti contenenti le linee guida per la compilazione della scheda, elaborati dai vari Atenei, sono principalmente ad uso interno, e recano le istruzioni operative per inserire le schede insegnamento nei siti dei CdS di competenza. Di norma, tuttavia, esordiscono con alcune considerazioni preliminari utili a illustrare funzioni e obiettivi della scheda. Queste considerazioni possono avere un taglio istituzionale, come quelle del documento elaborato dall'Università di Padova:

> Per procedere con l'accreditamento periodico dei Corsi di Studio, l'Anvur valuta il grado di soddisfacimento del Requisito di Qualità R3, che serve a verificare la coerenza degli obiettivi individuati in sede di progettazione del CdS con le esigenze culturali, scientifiche e sociali, con attenzione alle caratteristiche peculiari dei Corsi di Laurea e Laurea Magistrale. Verifica inoltre la disponibilità di risorse adeguate alla docenza, personale e servizi, il monitoraggio dei risultati e le strategie adottate a fini di correzione e di miglioramento, e l'apprendimento incentrato sullo studente. (UniPd, 2018)

In tale contesto di accreditamento iniziale e periodico dei CdS, la valutazione della scheda insegnamento rientra tra i passaggi fondamentali per la verifica dell'attuazione di un processo di apprendimento incentrato sullo studente. Più pragmatico e funzionale, teso a spiegare innanzitutto ai docenti l'utilità dello strumento, è uno dei passaggi iniziali della "miniguida" elaborata dall'Università di Napoli "Federico II":

[1] Anche se in alcune linee guida le due cose coincidono, il Syllabus è propriamente la parte della scheda insegnamento che viene riversata in U-GOV, utile a stabilire i contenuti in funzione del riconoscimento di crediti formativi comunitari (ECTS) durante la mobilità studentesca.

> Le Schede esplicitano gli obiettivi e i contenuti dell'insegnamento, specificandone dettagliatamente argomenti trattati, risultati attesi, forme e materiali della didattica e modalità della verifica. Esse rappresentano un fondamentale strumento informativo a corredo della consultazione con le Parti sociali [...] in fase di progettazione, monitoraggio e revisione dell'offerta formativa, e un elemento cruciale di comunicazione, orientamento e trasparenza nei confronti degli studenti, che devono poterle consultare in forma aggiornata prima dell'inizio dell'anno accademico per trarne indicazioni utili per la frequenza e lo studio autonomo, coerentemente con un approccio all'apprendimento e all'insegnamento incentrato sullo studente che ne stimoli la motivazione, l'auto-riflessione e il coinvolgimento nel processo di apprendimento. (UniNa, 2021)

Come si vede, l'esplicitazione del contenuto del singolo insegnamento è una minima parte della funzione strumentale ricoperta dalla scheda, che rappresenta la via attraverso la quale i Corsi di laurea presentano all'esterno – a parti sociali e studenti – i dettagli dei loro percorsi formativi: non solo gli studenti, ma anche le Parti sociali possono verificarvi contenuti e modalità dei vari insegnamenti, valutandone la congruenza con le loro attese di formazione[2].

In quanto tale, la compilazione della scheda deve essere anche l'oggetto di un processo di autovalutazione, e non lasciata alla sola iniziativa del singolo docente. Probabilmente per primo, il Presidio della Qualità dell'Università di Torino, del quale ho fatto parte per un triennio, ha incluso nelle sue *Linee guida* delle istruzioni esplicite per la revisione delle schede insegnamento (come risulta anche dall'intitolazione del documento: cfr. UniTo, 2017; UniMi, 2020). L'operazione, di cui viene anche stabilita la periodicità, è affidata alla Commissione Monitoraggio e Riesame (CMR) che è una commissione paritetica: gli studenti, oltre a rappresentare il destinatario principale della comunicazione, sono dunque anche investiti della responsabilità di rilettura e controllo delle schede insegnamento, prima della loro pubblicazione sul sito del CdS. Alcune Linee guida enfatizzano il ruolo della scheda nella comunicazione con gli studenti:

> La corretta compilazione della scheda dovrebbe permettere allo studente di capire, da una parte, come le attività formative, le risorse disponibili e la bibliografia siano funzionali al raggiungimento dei risultati di apprendimento attesi (che cosa lo studente dovrà sapere/saper fare al termine dell'insegnamento), dall'altra quale sia l'impegno richiesto per raggiungere gli stessi. (UniMi, 2020)

---

[2] Le linee guida dell'Università di Parma, ad esempio, chiariscono preliminarmente questo aspetto: «La compilazione della Scheda d'insegnamento [...] è una fase cruciale per definire il cosiddetto *patto formativo*: il Syllabus è il documento formale che sancisce quel campo di regole a cui *docente* e *studente* faranno riferimento per orientarsi nella loro relazione formativa, in riferimento a uno specifico insegnamento» (UniPr, 2017, *Introduzione*).

Fatta salva l'auspicabile (io credo necessaria) ricognizione delle conoscenze e capacità degli studenti che compongono la classe, e l'eventuale conseguente ricalibratura di lezioni e programma, la scheda insegnamento consente dunque di stabilire fin dall'inizio del corso modi e confini del patto formativo.

Sottolineo un aspetto contenuto nelle parti esordiali delle linee guida UniTo, che così recitano: «Le schede insegnamento sono lo strumento che consente al Corso di Studi di descrivere i risultati di apprendimento e le modalità attraverso cui vengono raggiunti gli obiettivi formativi che concorrono a formare il profilo professionale» (UniTo, 2017). La scheda – si badi – consente *al Corso di Studi*, e non al singolo docente, di descrivere modi e finalità dell'insegnamento: e in realtà è al Presidente del CdS, o comunque a una Commissione didattica qualora essa esista, che compete stabilire gli obiettivi formativi dei singoli insegnamenti, in quanto inseriti in un percorso e capaci di concorrere alla strutturazione del programma formativo del CdS. Le stesse linee guida, in un paragrafo successivo, suggeriscono, *se necessario*, di «confrontarsi con la Presidenza del Corso di Studio per definire obiettivi formativi e risultati di apprendimento [...] coerenti con quelli del CdS». Ma le risposte dei partecipanti al corso IRIDI al questionario che avevo proposto mostrano che solo in rarissimi casi questo confronto è avvenuto: un malinteso rispetto per la 'libertà di insegnamento', oltre a un certo nobile apprezzamento per la qualità scientifica dei ricercatori neoassunti, fa purtroppo da freno a un ragionamento sulla didattica che esuli dalla facile equazione 'ottimo ricercatore = buon docente'[3]. A pochi neoassunti, poi, viene illustrata la SUA (Scheda Unica Annuale del CdS, contenente anche il RAD), e molti ne ignorano anche l'esistenza, almeno finché non vengono cooptati per partecipare a qualche commissione del CdS nella quale finiscono per venirne a contatto.

Dal mancato confronto con le esigenze didattiche del Corso di laurea in cui si insegna, e dalla scarsa conoscenza della SUA, derivano gli errori nell'impostazione degli obiettivi formativi che illustrerò sotto. Questi errori discendono quasi invariabilmente da una concezione autocentrata dell'insegnamento, che non entra in dialogo né con lo studente né con gli altri insegnamenti del percorso formativo, restando il docente legato a una concezione puramente trasmissiva del sapere. Ogni insegnamento, invece, concorre in modo congiunto, concomitante e coerente a disegnare il percorso formativo del CdS in cui è inscritto.

Su questo punto occorre insistere: strutturare una scheda insegnamento equivale in primo luogo a riflettere sulla natura, sulla finalità e sullo svolgimento della nostra attività didattica. Atteso che si tratta di adempiere a un

[3] La consapevolezza della distinzione tra ricerca e docenza è acuta nei giovani partecipanti al corso IRIDI. Cito come esempio un'osservazione inserita tra le motivazioni all'iscrizione: «Spesso si ritiene che sapere basti per saper insegnare, so che non è così, ma a differenza di altri aspetti del mio lavoro, in merito alla didattica non ho ricevuto formazione alcuna».

obbligo, la sua compilazione dovrebbe però costituire il momento in cui il docente riflette sulla propria prestazione professionale, sulla natura e sulle modalità del suo rapporto con gli studenti (trasmissivo o dialogante, esigente o inclusivo, teorico o laboratoriale, centrato sul 'sapere' o sul 'saper fare'...), sulla coerenza del tipo di valutazione con la tipologia di attività svolta in aula. Anche in un contesto di 'didattica per competenze', la scheda insegnamento resta lo specchio in cui osservare se stessi all'opera, la tela su cui disegnare la propria attività didattica nelle sue particolari e irripetibili connotazioni. La funzione del *magister* come guida e riferimento, tanto cara alla tradizione occidentale, non credo sia frustrata, anzi messa in rilievo da questo strumento, una volta che ne si penetri l'apparente freddezza.

La scheda insegnamento dovrebbe insomma essere considerata come parte integrante di un processo di rinnovamento dell'insegnamento universitario capace di mettere al centro della propria azione la formazione dello studente, senza tuttavia dimenticare che a quella formazione attende un docente in carne e ossa, con la sua peculiare formazione e le sue speciali conoscenze e attitudini.

2. Il caso del percorso IRIDI START

Le osservazioni e le esemplificazioni che seguono sono tratte dai quattro moduli sulla scheda insegnamento che ho svolto nell'ambito del percorso IRIDI START tra il 2020 e il 2021. I ricercatori a tempo determinato (RTD) partecipanti al corso erano complessivamente 239, provenivano da tutti i Dipartimenti dell'Università di Torino, ed erano mediamente alla prima esperienza didattica, anche se una determinata percentuale dichiarava un certo numero di anni di insegnamento pregresso[4].

Al questionario in ingresso dichiaravano in genere di non essersi confrontati con il CdS prima di strutturare i loro moduli didattici, e durante lo svolgimento dell'incontro ho verificato che quasi nessuno conosceva la SUA del corso di laurea di appartenenza. Approssimativamente una metà di loro conosceva invece i Descrittori di Dublino[5].

[4] Per una valutazione del programma nel suo complesso, nella sua intenzione di fornire una formazione didattica iniziale ai ricercatori universitari, rimando al contributo di Coggi e Ricchiardi in questo stesso volume.

[5] Gli iscritti erano 60 per l'edizione 1, 61 per l'edizione 2, 77 per l'edizione 3, 41 per l'edizione 4. Alla domanda "Hai avuto occasione di analizzare con il tuo CdS il ruolo ricoperto dal tuo insegnamento nel progetto formativo del Corso di laurea?" hanno risposto sì 5 partecipanti della edizione 1; 6 della edizione 2; 10 della edizione 3; 9 della edizione 4. Alla domanda "Sai che cosa sono i Descrittori di Dublino?" hanno risposto 26 sì e 33 no nella edizione 1; 30 sì e 31 no nella edizione 2; 20 sì e 21 no nella edizione 4. La discrepanza più rilevante era nella edizione 3: 21 sì, 55 no.

Ai partecipanti veniva richiesto di caricare in piattaforma una scheda relativa al loro insegnamento (vera o progettata, nel caso di ricercatori che ancora non avevano un incarico didattico) prima dello svolgimento del modulo, e di correggerla dopo aver partecipato all'incontro[6].

La mia riflessione complessiva sull'esperienza, dopo essere venuta a contatto con tanti colleghi, è indubbiamente di segno positivo. I giovani ricercatori non hanno mai avuto occasione di riflettere sulla didattica, ed è certo una sorta di terremoto mentale, per loro, spezzare la connessione diretta, frutto di una facile vulgata, tra ricerca e insegnamento. Una volta compreso il quadro di riferimento, tuttavia – grazie al complesso delle attività svolte e delle conoscenze acquisite durante il corso IRIDI –, i giovani reagiscono molto meglio dei docenti di lungo corso a questa proposta di rinnovamento della didattica. Le risposte al quesito posto ai partecipanti del primo modulo (che era ancora in parte facoltativo) sulla motivazione dell'iscrizione sono illuminanti in questo senso, giacché rivelano la percezione dell'importanza della didattica e, insieme, la consapevolezza di non aver avuto formazione alcuna in merito. Una delle partecipanti ad esempio scriveva:

> Poiché ho iniziato da poco la mia attività didattica, sono conscia di non disporre ancora delle migliori tecniche e abilità per trasmettere le nozioni agli studenti in maniera del tutto efficace. Desidero migliorarmi per offrire un buon percorso formativo e consentire agli studenti di apprendere senza che la mia poca esperienza nel campo sia per loro un ostacolo.

Il corso è stato frequentato generalmente con interesse e partecipazione, anche da parte dei colleghi per i quali la parte predominante della vita universitaria è la ricerca scientifica, e la didattica una semplice ricaduta. Mi permetto di riportare il commento di un partecipante al percorso IRIDI, al termine del mio modulo sulla scheda insegnamento:

> Dopo qualche difficoltà iniziale, la riflessione sulla differenza tra Obiettivi formativi e Risultati dall'apprendimento atteso mi ha stimolato a una più attenta osservazione dei processi cognitivi operati dallo studente, e mi ha spinto a rimodulare in parte il mio insegnamento, rivedendo alcuni dei miei interventi nella didattica (modalità e contenuti) e nella valutazione (tipi e finalità delle prove somministrate) in funzione degli obiettivi formativi.

[6] Dei 60 partecipanti al modulo 1, 57 hanno consegnato l'esercitazione; nel modulo 2 hanno consegnato 52 su 61; nel modulo 3, 65 su 77; nel modulo 4, 35 su 41.

3. Gli Obiettivi formativi

Come si legge in una *Breve premessa* che apre le indicazioni del campo Obiettivi nelle linee guida dell'Università di Parma,

> erroneamente si crede che esplicitare gli obiettivi formativi sia operazione semplice. Almeno dagli anni '40 del Novecento la letteratura sulla progettazione formativa evidenzia che [...] non è affatto operazione neutra e banale. Esplicitarli in modo corretto aiuta (docenti e studenti) a non perdere mai di vista il punto di arrivo prefissato. (UniPr, 2017)[7]

La scheda insegnamento predisposta dall'Università di Torino prevede, subito dopo l'esplicitazione dei Prerequisiti, la successione «Obiettivi formativi» - «Risultati dell'apprendimento attesi» (da ora in poi, per indicare i due campi della scheda insegnamento, li indicherò come Obiettivi e Risultati). Questi due campi, tenuti ben distinti e precedenti il Programma, sono pensati in relazione a una teoria della didattica che ha solide basi scientifiche, ben esposte nel primo volume di questa serie (Trinchero, 2019). Le linee guida offrono indicazioni linguistiche operative, precedute da un'indicazione esatta quanto sintetica relativa al primo campo:

> Gli obiettivi formativi dell'insegnamento devono essere coerenti con quanto descritto nell'area di apprendimento in cui l'insegnamento è inserito: Quadri A4.b.1 e A4.b.2 (Conoscenza e comprensione, e Capacità di applicare conoscenza e comprensione: Sintesi e Dettaglio) della Scheda Unica Annuale del CdS.

L'indicazione è chiara: gli obiettivi formativi non devono essere pensati dal docente solo in relazione all'argomento del proprio insegnamento, e circoscritti ad esso (insomma: *non* coincidono con il programma del corso), ma corrispondere a quanto viene esposto nella scheda SUA, come frutto di una discussione con le Parti sociali, in merito alle prospettive e modalità di formazione disegnate e perseguite dal CdS. Il riferimento al quadro A4 della SUA deve essere tuttavia considerato con attenzione, per evitare di confondere – almeno nella prospettiva della scheda insegnamento di UniTo – Obiet-

[7] In merito a questo passaggio specifico che il termine *Novecento* è mio, a correzione di quanto si legge nel testo delle Linee guida («dagli anni '40 del 1900»). Credo che spetti a tutti i docenti e gli attori, a vario titolo, della formazione universitaria, qualunque sia il loro percorso e qualunque sia la disciplina insegnata, badare a che il loro italiano sia impeccabile. *1900* è una data (il singolo anno che va da gennaio a dicembre), e non può essere usato in luogo di "XX secolo" o, appunto, "Novecento". Uno dei salti di qualità che devono fare gli studenti universitari consiste nel cessare di usare espressioni come "il 1300" al posto di "XIV secolo" o "Trecento", e se la questione può sembrare minima, è solo perché abbiamo perso l'amore per l'esattezza che, a mio avviso, sta a fondamento della chiarezza del pensiero.

tivi e Risultati (tipicamente declinati come conoscenza e comprensione). Altri Atenei hanno scelto di unificare i due campi, etichettando come obiettivo formativo «il comportamento terminale atteso nel soggetto in formazione», che non coincide «con le azioni didattiche messe in atto per far raggiungere tali obiettivi» (UniPr, 2017, p. 4)[8].

Tornando alle nostre linee guida, sottolineo che la parola chiave è *coerente*: la si ritrova anche nel primo capoverso del secondo paragrafo, in un passaggio che cito per intero perché costituirà il *fil rouge* del mio intervento:

> Nella compilazione della scheda del proprio insegnamento, il personale docente deve prestare attenzione alla coerenza tra i diversi campi che sono strettamente concatenati; definiti gli obiettivi formativi e i risultati dell'apprendimento attesi [...], infatti, occorre curare che le modalità di verifica dell'apprendimento siano adeguate alle caratteristiche dell'insegnamento stesso.

Definiti gli obiettivi formativi... La domanda che il docente deve porsi è infatti quale sia il fine, l'obiettivo per cui sta insegnando quella data materia. Non esiste, naturalmente, una risposta univoca: il fine potrebbe essere quello di trasmettere una data conoscenza, ma anche in questo caso occorre chiedersi *a che livello* la si trasmette, e *con quali presupposti* o *con quale esito*. Nella maggior parte dei casi, un singolo insegnamento è un frammento di un percorso più ampio, che consente allo studente di acquisire una determinata conoscenza o competenza utile a formare il quadro complesso della sua formazione come laureato.

È evidente, dunque, che ogni disciplina viene insegnata: *a)* in un determinato Corso di laurea; *b)* a un determinato livello; *c)* con determinate finalità formative. Alcune discipline trasversali a più Corsi di laurea potranno e dovranno essere insegnate in modi diversi a seconda della finalità del Corso in cui sono inserite, e del percorso che ci si attende concorrano a formare.

Guardando alle schede insegnamento caricate prima di partecipare al modulo, gli errori più comuni nel campo Obiettivi sono quelli dell'auto-centramento e della confusione con i risultati dell'apprendimento. Molto spesso infatti gli Obiettivi sono focalizzati sulla sola disciplina («Il corso intende formare le competenze necessarie per l'analisi critica del racconto spagnolo del Novecento»; «Identificare il contributo della ricerca nella gestione dei percorsi assistenziali»; «La conoscenza e la comprensione delle tappe evolutive fondamentali della lingua italiana»; «Acquisizione dei fondamenti della reattività dei composti organici mediante lo studio delle principali reazioni dei gruppi funzionali»), o declinati in termini di Risultati («Conoscere

[8] L'esempio di Obiettivo formativo che tali Linee guida recano («Al termine del corso ci si attende che lo studente sia in grado di...») è infatti declinato nella forma che nelle Linee guida di Torino corrisponde ai Risultati dell'apprendimento.

le principali patologie dell'apparato digerente»; «Acquisizione di conoscenze e competenze di base per la vigilanza e il controllo sugli alimenti di origine animale»; «Scopo dell'insegnamento è fornire strumenti teorici e pratici per realizzare e analizzare la cartografia di base e tematica»).

Non di rado la mancanza di riflessione organica sui caratteri dei due campi, e di riflesso sulle finalità dell'insegnamento, porta a invertire platealmente le loro definizioni, come si vede nei due casi seguenti:

> A. OBIETTIVI FORMATIVI: *Apprendimento* dei più comuni strumenti di statistica [...]. *Capacità di affrontare* problematiche di analisi [...]. *Capacità* di applicare i concetti teorici appresi a casi concreti di analisi in laboratorio.
> RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO: Il presente insegnamento richiama importanti concetti di algebra lineare ed esprime i nuovi contenuti statistici con necessità di astrazione logica [...];
>
> B. OBIETTIVI FORMATIVI: *Conoscere e descrivere* i processi di produzione del vino; *apprendere* l'impatto delle fasi della vinificazione sul prodotto finito [...];
> RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO: Lo studente dovrà essere in grado di pianificare, gestire e adattare il processo di vinificazione in funzione delle proprietà della materia prima e delle caratteristiche desiderate e attese del prodotto finito[9].

Oppure a ripetere lo stesso concetto più volte:

> OBIETTIVI FORMATIVI: Fornire gli strumenti linguistici essenziali per la comprensione, interpretazione e analisi di testi *xxx*, nonché *consolidare le competenze comunicative* inerenti ai contesti affrontati nel corso.
> RISULTATI DELL'APPRENDIMENTO: *Consolidamento delle abilità comunicative* inerenti al linguaggio specialistico in ambito economico e professionale.
> PROGRAMMA: L'insegnamento di propone di approfondire [...]. Particolare attenzione è rivolta allo *sviluppo di competenze comunicative* specifiche [...].

Gli Obiettivi correttamente espressi sono invece quelli che esplicitano l'inserimento del singolo intervento didattico nel percorso formativo del CdS – di cui occorre naturalmente conoscere l'articolazione –, e si definiscono in relazione a quello, declinandosi come attuazione particolare dei caratteri epistemologici di una certa disciplina in funzione dell'acquisizione di determinate conoscenze e competenze. Così, l'insegnamento di Chimica generale sarà diversamente interpretato a seconda del CdS di riferimento:

> In accordo con gli Obiettivi formativi specifici del Corso di Laurea, l'insegnamento si propone di fornire, durante i primi due anni, le conoscenze di base utili

[9] I corsivi sono miei, a sottolineare un dettaglio linguistico di facile evidenza: quando si usano verbi o sostantivi come *conoscere* o *apprendimento*, si stanno di fatto elencando dei risultati dell'apprendimento. Molte Linee guida danno indicazioni esplicite sui verbi che tipicamente delineano conoscenze, competenze e abilità in corrispondenza dei vari Descrittori.

> alla successiva specializzazione professionale dello studente, con particolare attenzione alle conoscenze che siano di interesse per le Scienze Motorie.

Definire gli Obiettivi richiede ai docenti uno sforzo per chiarire, innanzitutto a se stessi, i confini della propria disciplina, e per esplicitarne le funzioni rispetto a un orizzonte di formazione. Il titolare di un modulo didattico dovrebbe riuscire ad astrarre il discorso dal contenuto particolare del suo insegnamento per giungere, di concerto con il proprio CdS, a proporne l'inserimento in una determinata fase della proposta formativa complessiva, facendone intravvedere anche prerequisiti e sviluppi successivi:

> Il corso affronta i principali temi dell'Economia Aziendale, inquadrando l'impresa nei vari ambienti in cui opera. Gli aspetti etici e quelli relativi alla responsabilità aziendale sono elementi cruciali nell'analisi della materia e divengono ancor più centrali per il settore turistico, nel quale questa viene declinata. La capacità di individuare risposte ai bisogni di mercato attraverso adeguati modelli di *business* sarà stimolata grazie a *case history* e testimonianze di attori della filiera, che riguarderanno anche strumenti e opportunità a sostegno di nuovi *business* in campo turistico e culturale.
>
> L'insegnamento si inserisce nell'obiettivo comune al Corso di studio in Xxxx, mirando a far acquisire agli studenti le conoscenze necessarie per operare in ruoli gestionali e operativi all'interno di imprese, pubbliche o private, profit e non profit, organizzazioni ed enti territoriali, o come consulenti aziendali.
>
> In linea con gli obiettivi formativi del CdLM in Xxxx, il laboratorio si propone di fornire agli studenti una panoramica completa delle più recenti problematiche metodologiche applicate allo studio di [...].

4. I Risultati dell'apprendimento attesi

Anche se le schede di alcuni Atenei tendono a unificarli, pare più opportuno separare i Risultati dagli Obiettivi. Mentre i secondi, come abbiamo visto, dipendono dall'impostazione del profilo professionale in uscita così come viene esposto nella scheda SUA, i primi sono tipicamente da declinare secondo i Descrittori di Dublino, «enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio» (Trinchero, 2019).

A questo proposito occorre sottolineare con forza che i Descrittori non vanno intesi come prescrizioni, non rappresentano soglie o requisiti minimi, e non sono esaustivi (cfr. ancora Trinchero, 2019). Questo implica che *non è obbligatorio* usarli tutti e cinque per elencare e descrivere i Risultati – cosa che non di rado genera ripetitività e meccanicità –, e che il docente può declinare i Risultati in forme diverse, più adeguate al suo insegnamento (ricordando sempre che le enunciazioni non hanno carattere disciplinare).

In particolare, prima di dare forma ai Risultati occorre considerare con attenzione la scansione dei Descrittori di Dublino per i tre livelli della formazione universitaria[10], e adeguare le attese del proprio insegnamento al livello di primo o secondo ciclo (laurea triennale o magistrale) e alle sue prescrizioni. Si vedrà che il grado di autonomia richiesto allo studente è sensibilmente diverso a seconda che ci si trovi nel primo o nel secondo ciclo, e che i risultati dell'apprendimento previsti per gli studi di laurea triennale puntano in sostanza a far acquisire e consolidare conoscenze di livello avanzato, fondate sull'uso di strumenti aggiornati, in modo da sviluppare un approccio professionale al proprio lavoro e gettare le basi per il proseguimento degli studi. Soltanto nel secondo ciclo emerge come risultato l'acquisizione di un grado di autonomia che consenta allo studente di far fronte a «tematiche nuove o non familiari», gestendo la complessità.

Potrei addurre molti esempi di Risultati dell'apprendimento attesi, della natura più varia: si tratta infatti di un campo poco standardizzabile, dipendente com'è dalla natura del singolo insegnamento. La raccomandazione di base è quella di farne un luogo che sia veramente utile agli studenti per comprendere che cosa ci si attende da loro, e di *ordinare* gli eventuali elenchi in maniera razionale. Ad esempio le conoscenze precedono le competenze, come il sapere precede e fonda il saper fare: quindi *saper descrivere* un oggetto è una competenza che segue la *conoscenza* del medesimo.

La riflessione sulla natura del proprio insegnamento può portare a integrare le prescrizioni ufficiali in forma individuale: è il caso di una scheda nella quale, dopo aver sinteticamente elencato ciò che lo studente dovrà conoscere e saper descrivere, il docente ricorda che quanto verrà appreso dovrà andare a integrare le conoscenze già acquisite nel percorso formativo complessivo, completandole, e che lo studio non sarà solo mnemonico, ma comprenderà l'acquisizione di una strumentazione intellettuale (le strategie logiche) per rendere più stabile l'apprendimento:

> Lo studente dovrà inoltre essere in grado di integrare le nuove conoscenze con le competenze chimiche e biologiche precedentemente acquisite, nel contesto dell'intero organismo.
> Lo sforzo mnemonico richiesto sarà supportato dall'individuazione di strategie logiche per la costruzione delle formule di struttura.

Vorrei però sottolineare due elementi assolutamente essenziali per una corretta definizione dei Risultati: la *pragmaticità* e la *coerenza*.

La *pragmaticità* è essenziale per non trasformare i risultati attesi di un insegnamento nell'attesa di un miracolo. Occorre proporre ad ogni insegna-

[10] Si veda la tabella *Descrittori di Dublino per i tre cicli definiti dal Processo di Bologna* in Trinchero, 2019, pp. 92-93, Fig. 1.

mento dei traguardi (di conoscenze e competenze) effettivamente raggiungibili, e parametrati sulla natura e il peso dell'insegnamento stesso, rinunciando a trasformare il proprio corso nell'occasione di crescita universale e definitiva dello studente. Essere pragmatici significa fare i conti con i tempi e i modi della formazione universitaria, e stabilire che in un insegnamento di primo livello può essere utile, ad esempio, guidare gli studenti nel loro primo avvicinamento alla letteratura scientifica di tipo avanzato, senza dare nulla per scontato (ho trovato particolarmente efficace l'indicazione: «Gli studenti dovranno riassumere e commentare un articolo scientifico in inglese, secondo le indicazioni della docente»).

Essere pragmatici significa riconoscere che il proprio insegnamento è parte di un percorso formativo più ampio, nel quale funziona come la tessera di un mosaico, e (serenamente) ammettere che è impossibile che uno studente, al termine di un corso di 36 o 40 ore, impari non solo i fondamenti della disciplina, *ma anche* a prendere appunti, a esprimersi in modo scientificamente inappuntabile, ad autovalutarsi, a collaborare con i pari, a esprimere un giudizio autonomo sulla materia, etc. etc. O meglio: potrebbe anche essere possibile, se il docente conducesse la propria azione didattica in modo da sviluppare nei suoi studenti tutte queste abilità trasversali, aggiunte alle competenze disciplinari[11]. Al contrario, tali lunghi elenchi di mirabili competenze da acquisire si trovano spesso in schede che prevedono una didattica totalmente trasmissiva, frontale, e una valutazione a quiz con risposte chiuse.

È dunque anche questione di coerenza. Il termine chiave *coerenza*/*coerente* si ritrova più volte sottolineato nelle Linee guida UniTo:

> Una corretta redazione [*della scheda*] rappresenta un obiettivo del processo di assicurazione della qualità; i requisiti di qualità previsti dalle linee guida europee e dalle linee guida nazionali richiedono infatti che:
> – le schede insegnamento siano complete di tutte le informazioni e siano rese disponibili sui siti istituzionali;
> – vi sia *coerenza* tra i contenuti, i metodi, gli strumenti didattici descritti nelle singole schede e i risultati di apprendimento attesi riportati nella SUA-CdS per il Corso di Studi;
> – le modalità d'esame siano adeguate e *coerenti* con i risultati di apprendimento [...]. (UniTo, 2017)

La versione 2021, in particolare, reca un Allegato contenente un «Approfondimento sui risultati di apprendimento attesi», con «Indicazioni per la descrizione delle competenze del profilo professionale» utili a compilare la relativa sezione nella scheda SUA del CdS, ma che funge da orizzonte di riferimento per i Risultati dei singoli insegnamenti, che pur potendo prevedere

[11] In merito alle competenze trasversali, sulle quali mi sono soffermata durante il modulo ma che non ho modo qui di riprendere, rimando a Ghislieri, 2019.

l'acquisizione di competenze specifiche, devono però mirare a far acquisire agli studenti quelle previste per il Corso di studi che stanno frequentando, e non altre. Per tornare all'esempio della Chimica generale, l'acquisizione di un certo livello di conoscenza della materia sarà diverso a seconda che ci si trovi nel CdLM in Chimica, o, appunto, nel CdS in Scienze motorie, perché diversi sono i risultati di apprendimento previsti dai due profili professionali.

La coerenza si legge dunque a vari livelli: coerenza degli Obiettivi del singolo insegnamento con quelli del CdS in cui è inserito; coerenza dei Risultati con gli Obiettivi; coerenza delle Modalità di insegnamento con i Risultati previsti, e coerenza delle Modalità di verifica con entrambi.

In particolare, occorre prestare particolare attenzione a non sovraccaricare i Risultati di attese che non trovano poi corrispondenza con ciò che il docente intende fare effettivamente in aula, e con la modalità del suo insegnamento. Se la didattica frontale è del tutto legittima per alcuni insegnamenti di base, il cui scopo precipuo è quello di far acquisire conoscenze di livello avanzato, non ci si può poi attendere che lo studente sviluppi particolare competenze di lavoro autonomo o di applicazione pratica.

5. Il rapporto di coerenza tra i vari campi

Concludo l'intervento insistendo su questo punto. I vari campi dell'insegnamento devono trovare corrispondenza tra loro, ed essere definiti con coerenza. L'insegnamento di una disciplina 'pesante' in termini di crediti formativi e di propedeuticità della materia non potrà essere valutato sulla base di un test a risposta chiusa, così come dei risultati dell'apprendimento fortemente indirizzati all'acquisizione di autonomia di giudizio non potranno corrispondere a modalità di insegnamento esclusivamente frontali e trasmissive.

Ogni abilità attesa va esercitata. Anche un'abilità minima come la «capacità di prendere appunti» non può essere inserita tra i Risultati se il docente non prevede di dare indicazioni in merito, e di valutare *in itinere* l'acquisizione di quella specifica capacità. Se tra i Risultati si trovano enunciazioni come «Lo studente dovrà essere in grado di interpretare in maniera critica» la materia, «applicando quanto appreso» a una varietà di contesti, la modalità di insegnamento dovrà comprendere una serie di attività applicative eseguite durante il corso, e valutate dal docente. Se si trova la prescrizione dell'acquisizione di abilità comunicative specifiche («lo studente dovrà, al termine dell'insegnamento, attuare le abilità comunicative necessarie [*sic*] per comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni [...] al fine di ottimizzare la procedura sia diagnostica sia riabilitativa»), il punto è di certo perfettamente adeguato e ben calibrato come risultato dell'apprendimento, ma viene vanificato nella sua concretezza sia dalle modalità di insegnamento («lezioni

frontali con slide ppt») sia dalle modalità di verifica, che, recita la scheda, «verrà effettuata mediante esame scritto con 32 quiz a risposta multipla».

Tutto parte, in fondo, dall'esplicitazione degli Obiettivi formativi, e non è per caso che questo campo sia posto come primo nella scheda insegnamento. Solo esplicitando – innanzitutto a se stesso – quali siano i concreti e praticabili obiettivi formativi del suo insegnamento, il docente potrà elencare in forma pragmatica e ragionevole i risultati dell'apprendimento attesi, e scegliere la forma di didattica più adeguata a conseguire quegli obiettivi, incardinando su quella specifica didattica il metodo valutativo più opportuno. In tutto ciò, come si vede, il Programma ricopre un ruolo secondario: al centro dell'azione di formazione stanno infatti i due attori principali, il discente con i suoi bisogni e il docente con la sua capacità di strutturare la trasmissione del suo sapere in forma efficace e appassionante.

Lascio emergere solo alla fine dell'intervento l'accento sulla *passione*, che è però, seppur tacitamente, il fondamento di tutto. Non si può insegnare senza avere passione per la didattica, almeno tanta quanta ne abbiamo per la ricerca. Avere chiari i confini, i metodi e gli scopi della nostra didattica, esplicitandoli nello strumento con il quale ne parliamo agli studenti, aiuta a diminuire il senso di frustrazione, e a far emergere la bellezza e la complessità del nostro lavoro quotidiano.

Riferimenti bibliografici

Brovia R. (2018), "A scuola con i classici. Lo studio dei testi letterari nella scuola secondaria di primo grado", in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori Università, pp. 17-37.

Ghislieri C. (2019), "Le soft skill nella formazione accademica", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 253-266.

Giusti S. (2014), *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia.

Giusti S. (2015), *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci [nuova ed. ivi, 2020].

Stroppa S. (2018), "Mediare, facilitare, sollecitare... insegnare? Le competenze professionali", in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare italiano nella scuola secondaria*, Milano, Mondadori Università, pp. 1-10.

Trinchero R. (2019), "Didattica per competenze in Università", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-118.

UniMi (2019), Università degli Studi di Milano, Presidio della Qualità d'Ateneo, *Linee guida per la compilazione e revisione delle schede insegnamento (Syllabus)* (ottobre 2019): www.unimi.it/sites/default/files/regolamenti/linee%20guida_schede_insegnamento.pdf.

UniNa (2021), Università di Napoli "Federico II", Presidio della Qualità di Ateneo, *Guida per la Scheda di Insegnamento (SI)* (10-06-2021): www.pqaunina.it/images/Template_2021/Miniguida_SI_2021_finale_rev2.pdf.
UniPd (2018), Università degli Studi di Padova, Commissione per il Presidio della Qualità della Didattica, *Linee guida alla compilazione dei Syllabus* (febbraio 2018): www.spgi.unipd.it/sites/spgi.unipd.it/files/Linee%20Guida%20Syllabus-1.pdf.
UniPr (2017), Università di Parma, Presidio della Qualità di Ateneo, *Linee guida per la compilazione della Scheda Insegnamento (Syllabus) e per la progettazione formativa* (versione 2, ottobre 2020): www.unipr.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/30-11-2020/linee_guida_per_syllabus.pdf.
UniRoma1 (2020), Sapienza Università di Roma, Team Qualità, *Linee guida Sapienza per la compilazione della Scheda insegnamento* (revisione del 01-04-2020): www.uniroma1.it/sites/default/files/field_file_allegati/lg_compilazione_della_scheda_insegnamento_rev.1_aprile_2020.pdf.
UniTo (2017), Università degli Studi di Torino, Presidio della Qualità, *Linee guida per la compilazione e la revisione delle schede insegnamento* (2017; revisione 14-05-2021): https://drive.google.com/file/d/1qyLzOw8t4Q7m-5sQc3k1xRyZSTwHP11D/view.

9. Tips and tricks. *Riflessioni e suggerimenti pratici per la Didattica Integrata in aula e a distanza*

di *Alessandro Perissinotto*

Con la formula "*Tips & tricks*" (qualcosa che, in traduzione, suona come "Suggerimenti e trucchi") si intende una trasmissione di conoscenza basata non tanto su visioni d'insieme, ma sulla soluzione pratica a specifici e concreti problemi. Molto in voga nel mondo del software, del web e dei videogiochi, questa impostazione mette l'esperienza di chi insegna al centro del processo didattico: non un "si fa così perché…", ma un "io ho fatto così e ha funzionato…". Il titolo di questo saggio, esattamente come il saggio medesimo, è dunque figlio di questo approccio: l'apparato teorico (semiotico e più genericamente comunicativo) sorreggerà l'impianto, ma restando nelle retrovie; in prima linea ci saranno le esperienze d'aula (fisica e virtuale) raccolte in ventisette anni di insegnamento universitario. Sempre in omaggio alla formula "*Tips & tricks*", quella che esporrò nei paragrafi seguenti non sarà una strategia unitaria sul come si sta in aula, ma un insieme di frammenti focalizzati su quello o quell'altro aspetto del "fare lezione", su questo o quel modo per parlare ai "giovani d'oggi". Esiste espressione più vieta e abusata di "giovani d'oggi"? Probabilmente no. "Giovani d'oggi" ha quasi sempre una sfumatura peggiorativa, una velatura di nostalgia e di condanna per la nequizia dei temi e per i costumi delle nuove generazioni: *o tempora, o mores*! L'ho impiegata di proposito, perché per utilizzare "suggerimenti e trucchetti" bisogna dismettere alcuni abiti mentali, alcuni pregiudizi che nascono dal confronto tra gli studenti che siedono sui banchi delle nostre aule e gli studenti che su quei banchi sedevano trenta o quarant'anni fa, cioè noi. Ogni nuova generazione di docenti universitari parla con orrore della progressiva "liceizzazione" dell'università, del fatto che le nuove leve studentesche sono assai meno mature delle precedenti. Forse è venuto il tempo di accettare che il cambiamento non sia sempre (talvolta lo è) impoverimento delle conoscenze, dei valori e degli obiettivi. Forse è venuto il tempo di accettare il fatto che occupare la cattedra che è stata dei nostri maestri non significa necessariamente parlare il linguaggio dei nostri maestri o adottarne integralmente i metodi. Con questo metto le mani avanti e dichiaro fin d'ora che alcuni degli espedienti che ho

sperimentato e che mi permetto di suggerire potranno apparire un po' ingenui, persino un po' puerili: a noi la scelta, possiamo decidere di non scendere a compromessi con l'immagine alta e ieratica del docente universitario, oppure accettare che l'insegnamento, come qualsiasi atto comunicativo, richieda un accordo tra codici, un patto finalizzato al raggiungimento degli obiettivi.

1. Il quarto d'ora accademico

Vituperata, derisa, divenuta scherzoso sinonimo di perenne ritardo, quella del quarto d'ora accademico è un'usanza la cui origine si perde in tempi difficilmente definibili. «Io non faccio nessun quarto d'ora accademico» dicono i docenti e le docenti malati di efficientismo, «la mia lezione inizia allo scoccare dell'ora e finisce allo scoccare dell'ora.» Convinti di estirpare antichi malcostumi non si accorgono che quei quindici minuti di attesa hanno una precisa funzione nell'organizzazione universitaria: quella di consentire lo spostamento da un'aula a un'altra; non rispettare la consuetudine del quarto d'ora iniziale significa, di solito, sottrarre quindici minuti a un collega, il quale, prima di aver terminato la spiegazione, vedrà uscire dalla classe i propri studenti, ansiosi di non arrivare in ritardo alla lezione dell'efficientista. Eppure, per chi arriva puntuale ogni volta alla cattedra, il quarto d'ora accademico può sembrare un'inutile perdita di tempo. E se invece di uno spreco fosse un'opportunità? Siamo in classe, davanti a noi i banchi cominciano a riempirsi, studentesse e studenti si salutano, si scambiano appunti e numeri di telefono: la nostra presenza impedisce che quello sia un momento di aggregazione informale, ma, al tempo stesso, il nostro silenzio segnala che il sipario non si è ancora levato sulla lezione. Se il corso che stiamo tenendo non è dei più frequentati, possiamo usare quel quarto d'ora per dialogare con i presenti, ma questo è un *trick* così ovvio che non oso neppure suggerirlo. Se invece l'aula è di quelle ad anfiteatro che ospitano diverse centinaia di persone, il dialogo si fa più difficile e allora può essere una buona idea quella di utilizzare il tempo iniziale per "scaldare i motori". Quando i fatidici quindici minuti saranno passati, inizieremo a insegnare con i linguaggi propri della nostra disciplina, ma prima possiamo cominciare a stimolare la riflessione o la concentrazione usando altri linguaggi: io mi sono sempre trovato a mio agio lasciando parlare la musica. Partiamo da alcuni presupposti: a) quasi tutte le aule sono ormai dotate di computer e di impianto audio, b) in rete, tra Youtube, Spotify, Amazon Music e le altre piattaforme di streaming musicale i contenuti musicali non mancano di certo, c) la musica è un linguaggio trasversale che può parlare a pubblici diversi. Arriviamo per primi in aula e mettiamo un brano in video o anche solamente in audio (se utilizziamo una piattaforma in stile Moodle

per la didattica integrata possiamo già caricare lì i brani); a mano a mano gli studenti entrano in uno spazio che è già animato, che è già un luogo di scambio di conoscenze. Prendono posto e si interrogano sulle ragioni della nostra scelta musicale, ascoltano, scoprono una musica che non conoscevano o, al contrario, constatano che i nostri gusti non sono così diversi dai loro (o da quelli dei loro genitori): quell'ascolto crea condivisione, talvolta persino empatia. Quel quarto d'ora musicale è una piccola licenza che ci prendiamo rispetto ai nostri ruoli, una piccola uscita dagli schemi; ci presentiamo per quello che siamo: donne e uomini di cultura, persone che non limitano la loro esperienza a un sapere settoriale, ma che sono immerse in un flusso di bisogni e di consumi culturali, persone che, in questo, cercano di essere modelli. Terminato o sfumato il brano, dobbiamo creare un ponte tra la musica e la lezione, dobbiamo dare una risposta alla domanda concernente i motivi della nostra scelta. Perché ci ha fatto ascoltare proprio quella canzone o quell'ouverture? Perché mi piace. È una risposta meno banale di quanto possa sembrare: come dicevo poc'anzi, è una risposta che ci svela, che riduce le distanze, che ci umanizza. Ma i nostri criteri di scelta possono essere anche più "scientifici": possiamo usare "The Wall" dei Pink Floyd per parlare di relazione educativa, "Oxygene" di Jean Michel Jarre per introdurre una lezione di elettronica sugli oscillatori, "Video Killed the Radio Stars" dei Buggles per trattare la teoria della *rimediazione* di Bolter e Grusin o "Prélude à l'après-midi d'un faune" di Debussy per entrare nel tema della poesia francese tardo-ottocentesca. Quando io devo spiegare il concetto di contaminazione tra generi letterari, uso "Le beuf sur le toit" di Darius Milhaud che mescola il jazz, la musica classica e i ritmi sudamericani. Creando un raccordo tra l'ascolto musicale e i contenuti della lezione non solo riempiamo di senso il quarto d'ora accademico, ma facilitiamo la memorizzazione degli argomenti che toccheremo, fornendo (v. oltre) un punto di riferimento alla memoria episodica.

Se poi dalla lezione in aula ci spostiamo alla lezione on-line in diretta, un uso vivace del quarto d'ora accademico si rende quasi indispensabile. Torniamo indietro con la memoria a quando, matricole, siamo entrati per la prima volta in un'aula universitaria. Ci siamo guardati intorno con smarrimento chiedendoci se quella fosse l'aula giusta, se fosse proprio la lezione che dovevamo seguire; il nostro smarrimento però è stato di breve durata: a confortarci c'era la solidità di uno spazio fisico e la presenza di compagne e compagni in carne ed ossa con i quali confrontarci. L'ingresso in uno spazio virtuale silenzioso è molto più disorientante; lì, ognuno, almeno inizialmente, è solo: perché tutto tace? perché le telecamere sono spente? perché ci sono solo rettangoli neri con le iniziali di misteriosi compagni d'avventura? è tutto normale o qualcosa non sta funzionando? si è bloccata la videoconferenza? il mio microfono o le mie cuffie sono guaste? Chi di noi non ha mai provato queste sensazioni entrando in una riunione a distan-

za probabilmente non ha vissuto l'era del Covid-19. Le cronache della pandemia ci raccontano di insegnanti della scuola primaria che rimanevano in rigoroso silenzio (chiedendo ai partecipanti di spegnere i microfoni) fino a quando tutti i bambini non si fossero connessi, ci raccontano cioè di momenti di gelo e di imbarazzo a ogni livello. Eppure, con un po' di musica, sarebbe bastato così poco per far comprendere che quello spazio virtuale era abitato e vivo! E proprio il termine "vivo" mi suggerisce di collegare l'uso del quarto d'ora accademico a un principio fondamentale per l'elettronica industriale: quello dello "zero vivo", quello secondo il quale uno strumento di misura deve dare un segnale ("essere vivo") anche quando la grandezza misurata è pari a 0. Immaginiamo che ci sia uno strumento di controllo un po' rudimentale che mi segnala se in un cavo sta passando della corrente elettrica oppure no. Ingenuamente potremmo pensare di accontentarci di una lampadina: se la lampadina è accesa vuole dire che c'è corrente, se è spenta vuole dire che la corrente non sta passando e io posso tranquillamente mettere le mani su quel cavo senza prendermi la scossa. Ma se la lampadina si brucia? Vedendola spenta io sono tentato di toccare il filo rischiando l'elettrocuzione. In quello strumento, le lampadine devono essere almeno due: una rossa che mi dice che c'è corrente e una verde (lo "zero vivo") che, alimentata da un'altra fonte, si accende proprio quando la corrente lì non c'è. La metafora mi serve per dire che una videolezione silenziosa è come una lampadina spenta: io non so se la situazione è normale o se c'è un guasto, non so se chi insegna c'è o non c'è. Nella didattica a distanza esiste una sorta di *horror vacui*, specie all'inizio di una lezione. Naturalmente, per riempire questo vuoto gli espedienti sono quasi infiniti: in un corso che, durante il lockdown, ho tenuto a distanza la mattina alle 8, ho lanciato la gara delle tazze da colazione più strampalate. Sapevo che a quell'ora studentesse e studenti stavano facendo colazione e per questo tenevano la webcam spenta: ho chiesto loro di mostrare le scodelle, le tazze e i mug più bizzarri che avessero e le telecamere si sono gradualmente accese, ogni giorno. Questa è più che una liceizzazione dell'insegnamento universitario, questa è una discesa nei territori della scuola dell'infanzia, ma, al tempo stesso, è la dimostrazione della voglia di mettersi in gioco, da parte del docente e da parte degli studenti.

2. Per voce sola, ma non per una sola voce

I docenti sono annoverati tra i professionisti della voce. Eppure sono pochissimi quelli di noi che hanno seguito un corso di dizione o anche solo un corso di uso della voce. E così quella voce tanto preziosa rischiamo di usarla male, sforzandola (anche quando utilizziamo il microfono) o impoverendola di sfumature e possibilità. Ma poiché non è possibile tenere un

corso di dizione per iscritto (o, almeno, io non ne sono capace) non è di questo che intendo parlare qui, bensì della possibilità di far intervenire altre voci oltre a quella di chi abitualmente sta alla cattedra. Ho introdotto prima il tema dell'ascolto e ora quello stesso tema lo estendo ad audiolibri e podcast. La storia dell'audiolibro è lunga quanto quella del fonografo di Edison, ma è solo con l'arrivo dell'era digitale che la riproduzione sonora di un libro può liberarsi dell'ingombro del supporto (per ascoltare "Moby Dick" ci voleva una valigetta piena di audiocassette). Oggi però, portare in aula (fisica o virtuale) un testo letto da qualcuno che la voce la padroneggia veramente bene è molto semplice. Perché leggere personalmente i brani dei testi letterari oggetto della lezione quando c'è qualcuno che può farlo per noi e spesso può farlo molto meglio di noi? Brani in lingua italiana, ma anche in altre lingue, per agevolare gli studenti stranieri. Perché non sfruttare vere competenze attoriali per proporre la poesia? E se la letteratura può essere la disciplina più strettamente connessa con l'uso dell'audiolibro, le altre non sono affatto escluse, non solo perché oramai sulle piattaforme audio (Audible, Storytel, ecc.) sono disponibili anche molti saggi, ma anche perché i podcast di carattere scientifico sono ormai diffusissimi; d'accordo, spesso si tratta di materiale con finalità più divulgative che scientifiche, ma il suo ascolto può, quantomeno, aprire un dibattito intorno a certi temi o, ancora una volta, servire da introduzione.

3. La cattedra non è una gabbia

Alcuni *tricks* suggeriti in questo breve saggio (e anche altri che qui non trovano spazio) sono applicabili con pochi adattamenti tanto in una lezione in presenza quanto in una a distanza, altri, purtroppo, no. Ad esempio, uno degli elementi che più ci è mancato nel periodo della DAD forzata è stata la spazialità dell'aula: da un mondo tridimensionale siamo passati di colpo a un mondo bidimensionale, appiattito come l'immagine sullo schermo. Certo, in alcuni casi la differenza non si è notata troppo: l'insegnante che si sedeva dietro la cattedra e lì rimaneva fino alla fine della lezione non appariva tridimensionale neanche in aula. Però per la maggior parte di noi l'impossibilità di usare lo spazio per muoversi ha significato un impoverimento del linguaggio didattico. Innanzi tutto sono mancate la gestualità e la prossemica. Quando noi siamo in aula, è il nostro intero corpo a parlare, o, almeno, così dovrebbe essere. Ci alziamo, scriviamo alla lavagna, sottolineiamo con un ampio gesto delle braccia un passaggio importante: tutto questo implica il fatto che i sensi coinvolti nella ricezione del messaggio-lezione siano almeno due, l'udito e la vista. Ancora un'incursione nel pop: «Con la radio si può scrivere / Leggere o cucinare / Non c'è da stare immobili / Seduti lì a guardare»; è una strofa di *La radio* di Eugenio Finardi

(1976), ma quello che per la radio è un vantaggio, per la didattica può essere una tragica *diminutio*. In una comunicazione in cui gli occhi sono liberi di vagare in spazi (anche solo metaforici) diversi da quelli nei quali si trovano le orecchie, l'attenzione si fraziona e ci si trova di fronte a uno dei classici esempi di *split attention effect* (Zirnsak *et al.*, 2011, pp. 2035-2045): il cervello del discente si trova a elaborare informazioni provenienti dalla lezione, ma anche da altre fonti (lo schermo del cellulare, la copertina di un quaderno o di un libro, una macchia di umidità sul muro, la vita oltre le pareti vetrate dell'aula…) e il sovraccarico cognitivo si fa evidente. Esistono situazioni in cui l'uso del solo canale audio è auspicabile, esistono podcast didattici (Perissinotto, 2017) utili per il ripasso in situazioni dove non è proponibile nulla di diverso dall'ascolto (sui mezzi pubblici, alla guida di un'auto o, perché no, durante una camminata), ma, in aula, vista e udito devono sempre essere sincronizzati. Esistono situazioni, ad esempio nella DAD, in cui ciò che possiamo fare per catturare lo sguardo di studenti e studentesse non va al di là della bidimensionalità di un video o di una presentazione di slide, ma in aula le nostre possibilità sono ben più ampie. In aula possiamo giocare sulla prossemica, sul significato che assume il nostro avvicinarci o il nostro allontanarci da chi ci guarda e ci ascolta, sul senso che le variazioni di tono e volume della nostra voce acquistano durante la lezione. Qualunque sia la disciplina insegnata, può capitarci di dover leggere ad alta voce all'uditorio brani da un libro o da un articolo; possiamo farlo stando seduti alla cattedra oppure camminando per l'aula (specie se questa è molto ampia). Se scegliamo questa seconda opzione, la nostra voce e la nostra figura non saranno un punto fisso per gli studenti, essi dovranno continuamente cercarci con gli occhi e porre interesse al fatto che il suono che giunge loro cambia continuamente, dovranno abbandonare la staticità tipica dell'ascolto passivo e girarsi verso di noi, dovranno partecipare alla lezione anche con il corpo e questo, ancora una volta, aumenta l'attenzione.

Uscire dalla gabbia della cattedra significa restituire alla lezione la primigenia teatralità e teatralità significa anche irripetibilità: io sono favorevole alla videoregistrazione delle lezioni d'aula e riconosco il ruolo che le registrazioni hanno nella revisione dei materiali o nel supporto alle persone con DSA o disabilità, ma l'intensità emotiva e cognitiva di un momento irripetibile costituisce, in didattica, uno strumento insostituibile. Le nuove didattiche integrate dovranno conciliare sempre più la presenza in aula e la *presenza tecnologicamente mediata* (Bruschi, Perissinotto, 2020, pp. 25-35), ci sarà spazio per il video e anche per il solo audio, ma quando siamo in classe ricordiamoci di rendere la lezione irripetibile, di trasformarla in teatro e di fare in modo che non diventi un bollettino radiofonico.

4. Insegnare è (anche) narrare

Per indagare le possibilità di utilizzare lo storytelling come metodo didattico possiamo partire da alcune definizioni del verbo "insegnare" fornite dai dizionari di varie lingue. Secondo Le Robert:

> **enseigner** verbe transitif
> Transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances, des techniques). → apprendre. *Enseigner les mathématiques à des enfants.*
> Apprendre à qqn, par une leçon ou par l'exemple. *Enseigner la patience à qqn.* —

Le parole chiave sono "trasmettere" e "conoscenze". Se però confrontiamo la definizione di "insegnare" con quella di "informare" noi ci accorgiamo che le parole chiave sono sempre le stesse:

> **informer** verbe transitif
> verbe transitif PHILOSOPHIE, DIDACTIQUE Donner une forme, une structure à.
> verbe transitif indirect DROIT Faire une instruction en matière criminelle. Informer d'un fait, sur un fait. → information (I).
> COURANT Transmettre des connaissances, des renseignements (→ information) à (qqn). → avertir, aviser, instruire, renseigner ; → mettre au courant. Informer qqn de son arrivée. Il m'a informé qu'il refusait.

Dunque, anche "informare" nella sua accezione più corrente è "trasmettere delle conoscenze". La sensazione che l'area semantica del termine insegnare si sovrapponga a quella del termine "informare" ci viene confermata anche dalla definizione dell'Oxford Dictionary:

> **Teach** *verb.* [intransitive, transitive] to give lessons to students in a school, college, university, etc.; to help somebody learn something by giving information about it

Insegnare significherebbe quindi trasmettere delle informazioni, dei dati, delle formule, dei teoremi, delle definizioni. Ma è davvero così? Davvero "insegnare" e "informare" sono la stessa cosa? Io non credo. Io credo che la trasmissione di informazioni sia una parte, una parte soltanto, del complesso processo che chiamiamo "insegnamento". Per fortuna, i dizionari ci forniscono anche una seconda definizione del termine "informare". Riprendiamo ancora quella del Robert:

> Apprendre à qqn, par une leçon ou par l'exemple. *Enseigner la patience à qqn.* —

Insegnare è dunque anche fornire degli esempi. Questa seconda definizione ha un significato molto nobile, quello di fornire l'esempio con la propria vita: i professori diventano esempi viventi. Ma la stessa definizione ha anche un significato più concreto che trova la sua origine nell'origine stessa dell'umanità e della cultura, nel mito.

Se insegnare è fornire esempi ecco che il mito assolve, nell'antichità, a questo compito.

> Per l'uomo delle società arcaiche, la conoscenza dei miti svolge una funzione essenziale, non solo perché i miti gli offrono una spiegazione del mondo e del suo modo di esistere in esso, ma soprattutto perché, ricordandoli e rivivendoli, egli è in grado di ripetere ciò che gli dei, gli eroi o gli antenati avevano fatto ab origine. Conoscere i miti non significa solo imparare come le cose sono nate, ma anche dove e come farle ricomparire quando esse scompaiono. Si possono catturare alcuni animali perché si conosce il segreto della loro creazione. Si può tenere in mano un ferro rovente o un serpente velenoso a condizione di conoscere l'origine del fuoco e dei serpenti. (Eliade, 1989, p. 1180)

> Il mito, quale che sia la sua natura, è sempre un precedente e un esempio, non soltanto rispetto alle azioni («sacre» o «profane») dell'uomo, ma anche rispetto alla propria condizione; meglio: il mito è un precedente per i modi del reale in generale. (Eliade, 1986, p. 431)

Ma il mito è anche un racconto, anzi è la base di ogni narrazione. Dunque se il mito è un esempio che insegna, noi ci accorgiamo che il legame tra insegnamento e storytelling è molto più forte di quanto possiamo pensare.

E se dall'antichità noi passiamo al medioevo, noi notiamo che l'exemplum diventa lo strumento di insegnamento privilegiato non solo dei predicatori, ma di tutte le persone di cultura. L'exemplum medievale è una breve storia di finzione che però viene proposta come vera: chi la ascolta deve credere che i fatti narrati sono realmente accaduti e che da quei fatti si deve imparare qualcosa. Attraverso l'exemplum, attraverso il racconto, le persone imparano quali sono i valori morali, i comportamenti da tenere in società, quali sono le tecniche di coltivazione o di combattimento. Nel medioevo, insegnare non significa tanto trasmettere dati o formule, ma trasmettere racconti, non significa parlare alla mente, ma, prima di tutto, parlare al cuore e alle emozioni.

Come abbiamo visto, la narrazione è uno strumento didattico antichissimo: quali possono essere le sue applicazioni oggi? La narrazione si adatta solo all'insegnamento di discipline umanistiche o può essere impiegata anche per le discipline scientifiche o per quelle tecniche? Per rispondere a queste domande dobbiamo prima stabilire la differenza tra "informare" e "raccontare", tra "parlare alla mente" e "parlare alle emozioni". Proverò a

spiegare questa differenza attraverso un racconto che non riguarda l'insegnamento, un breve racconto visivo.

Nel 2010, il regista Bruno Aveillan gira un filmato pubblicitario per la catena alberghiera Shangri-la; invece di presentarci immagini di hotel, egli ci racconta la storia di un giovane che si è perduto in un bosco innevato. La macchina da presa lo segue nel suo vagare senza meta, alternando, ai primi piani sul ragazzo, quelli su un branco di lupi che sembra attendere solo il momento propizio per sbranarlo. Attraverso il gioco del montaggio alternato, il regista fa crescere la suspense e l'inquietudine dello spettatore per il destino del protagonista; quando quest'ultimo si accascia esausto nella neve e i lupi scattano in una corsa verso di lui, la fine del ragazzo sembra essere giunta e la dissolvenza al nero che segue lo scatto pare essere un atto di pietà per impedire di vedere la scena più cruenta. Invece, la successiva assolvenza ci mostra il ragazzo che dorme sdraiato sopra un lupo, mentre gli altri gli fanno da coperta; ed è a quel punto che sullo schermo compre il *pay off*: «*To embrace a stranger like one's own. It's in our nature. Shangri-la Hotel & Resorts*». Si avverte sempre una piccola delusione quando ci si accorge, alla fine, che si tratta di una pubblicità, ma bisogna ammettere che è un filmato pubblicitario molto raffinato. Di questo filmato si potrebbe fare un'analisi approfondita, ma questa ci porterebbe forse troppo lontano dagli obiettivi di questa breve presentazione. Vorrei solo notare come il concetto di accoglienza venga raccontato attraverso due fondamentali opposizioni: l'opposizione "solitudine" vs. "compagnia" e l'opposizione "freddo" vs. "caldo". Il ragazzo è da solo e ha freddo, avverte l'estraneo, cioè i lupi, e lo scambia per un nemico. Poi arriva l'accoglienza; il ragazzo viene accosto dagli estranei e diventa uno di loro, non è più solo e non ha più freddo. "*Embrace a Stranger as One's Own. It's In Our Nature*». Ecco come il racconto esprime il concetto di ospitalità parlando più al cuore che alla mente. La narrazione ha dato degli alberghi pubblicizzati non una rappresentazione fisica, ottenuta per similarità effettiva, ma una rappresentazione valoriale.

Ma naturalmente, quando prenotiamo un hotel lo facciamo sia con il cuore che con la mente. E allora ecco che se il compito dello storytelling è quello di parlare al cuore, sul sito della catena Shangri-la troviamo qualcosa che parla alla mente, qualcosa che non racconta, ma informa. Ecco la descrizione della stanza "superior" dell'hotel situato a Parigi:

> Le spaziose camere Superior alla francese sono arredate con le più moderne tecnologie e con letti Shangri-La.
> I mobili in legno naturale e intarsiato sono caratterizzati da silhouette nette e simmetria nella decorazione.
> Eleganti bagni in marmo, con vasche da bagno separate, ampie docce, TV a schermo piatto e specchi anti-appannamento, sono completati da un invitante pavimento riscaldato.

Caratteristiche
Ogni camera si affaccia sul cortile dell'hotel o sulla cupola di vetro dell'hotel.
Le camere hanno un'atmosfera calda, accogliente e residenziale.
Letto matrimoniale o due letti singoli su richiesta.
I bagni rivestiti in marmo sono dotati di vasca da bagno e TV a schermo piatto.
Ogni camera offre 36 m² di lusso.
Wi-Fi gratuito

Ha senso chiedersi quale delle due rappresentazioni sia più veritiera? Sicuramente no. A patto che il valore dell'accoglienza messo in luce dallo spot dei lupi sia realmente presente nell'albergo parigino (e con costi intorno ai 4000 euro a notte ci si stupirebbe del contrario), entrambe le descrizioni ci restituiscono un punto di vista veritiero su quella catena alberghiera, anche se una, fornendoci dei dati (superficie della stanza, dimensione del letto), appare più oggettiva dell'altra. Semplicemente, le due forme di rappresentazione assolvono a compiti diversi: il sito, con la precisione delle sue descrizioni, mira ad informare *razionalmente*, mentre il filmato, attraverso l'immedesimazione col protagonista tipica del racconto, mira a informare *emotivamente*.

La narrazione quindi non sostituisce l'informazione, ma la completa: informazione e narrazione sono i due lati di quella moneta preziosa che chiamiamo "insegnamento". Associare dunque la narrazione a forme più classiche di spiegazione fornisce alcuni vantaggi che sintetizzerei nel modo seguente.

Approccio empatico alla conoscenza. La conoscenza cessa di essere una fredda materia da memorizzare e diventa una storia nella quale ci immedesimiamo, per la quale proviamo emozioni.

Contestualizzazione della conoscenza. La conoscenza si colloca all'interno di un contesto storico, non è più astratta e slegata dalla realtà quotidiana.

Irruzione dell'elemento "umano". La conoscenza diventa "umana", si carica di tutte le imperfezioni dell'essere umano e rende conto di tutta la fatica che è stata necessaria per raggiungerla quella conoscenza.

Apertura di scenari complessi e interdisciplinari

A partire da una singola narrazione si possono mettere in relazione conoscenze diverse e abiti culturali diversi: scienza, storia, tecnologia, letteratura, tradizioni popolari…

Facilità di memorizzazione. Una storia è un insieme organizzato e strutturato di informazioni e per questo si ricorda più facilmente delle informazioni singole; inoltre l'atto stesso del raccontare costituisce un "episodio" e per questo, come abbiamo già notato a proposito dell'ascolto musicale, favorisce l'azione della memoria "episodica".

> Si è potuta operare una distinzione tra due tipi di memoria permanente, quella *episodica* e quella *semantica* […]
> Con l'espressione memoria episodica ci si riferisce alla memoria che si ha per gli eventi datati temporalmente e per le relazioni tra questi eventi. Per esempio, se si chiede di rievocare qual era il vestito che si era indossato ieri, le informazioni relative vengono richiamate dalla memoria episodica. Analogamente, se si cerca di ricordare se lo scandalo Watergate avvenne prima o dopo il ritiro degli americani dal Vietnam, la ricerca viene fatta nella memoria episodica.
> Di contro, per memoria semantica si intende la conoscenza organizzata che hanno le persone su parole, simboli, formule, concetti, regole. Essa comprende le conoscenze di base necessarie per la produzione e la comprensione del linguaggio. È il vasto compendio delle informazioni che l'individuo ha del suo mondo, e che non viene riferito a epoche determinate […].
> È utile distinguere tra memoria episodica e semantica, perché si sono così potute chiarire due funzioni importanti della memoria: registrare in modo accurato determinate esperienze e avere a disposizione le conoscenze generali di base che occorrono per svolgere molte funzioni cognitive. (Moates, Schumacher, 1983, pp. 124-125)

Ma è davvero possibile utilizzare tecniche narrative per qualsiasi argomento? Qui di seguito provo a inventare un breve racconto sul processo chimico di "Nitrazione".

> Un esempio di processo chiamato impropriamente di "Nitrazione" è quello che condusse il chimico tedesco Schönbein a scoprire la nitrocellulosa. Schönbein lavorava spesso a domicilio, una sorta di smartworking ante-litteram; un giorno, nella cucina di casa sua distillò dell'acido solforico e dell'acido nitrico e, come fosse un ragù che sobbolliva sul fornello, la miscela creò schizzi un po' ovunque. Sentendo che la moglie si stava avvicinando, il chimico prese un grembiule, della moglie, e asciugò il piano di lavoro, poi appoggiò il grembiule al forno e, proprio mentre la moglie stava entrando, quello si incendiò di colpo, il grembiule non la moglie. O forse anche la moglie si incendiò, ma in maniera diversa dal grembiule, sì perché il grembiule era di cotone e la miscela di acido nitrico e acido solforico, a contatto con la cellulosa del cotone, creò la nitrocellulosa: un esplosivo estremamente potente. «È un miracolo – disse Schönbein - Sono ancora vivo». «Non per molto» gli fece eco la moglie afferrando un grosso coltello. In seguito Schönbein cercò dei metodi più scientifici per sintetizzare la nitrocellulosa, ma i suoi esperimenti fallirono. Ed è qui che l'eccitante storia delle nitrazioni diventa la storia della nitroglicerina. Forse non tutti sanno che la nitroglicerina è nata a Torino. Siamo nel 1847 e Ascanio Sobrero, che insegna nell'Università di Torino, sta cercando di capire cosa accade se si fa reagire la miscela di acidi non con la cellulosa, ma con la glicerina. Prende un contenitore di vetro, ci mette l'acido solforico e quello nitrico, poi aggiunge due gocce di glicerina e scalda il tutto. In meno di un minuto l'esplosione gli distrugge l'intero laboratorio (pare che nelle notti di luna piena nell'Ateneo torinese si senta ancora puzza di fumo, come a un concerto di Bob Marley). «È un miracolo – disse Sobrero - Sono ancora vivo», poi comincia a fare scherzi ai

colleghi mettendo una goccia di nitroglicerina su una superficie di ferro e prendendola a martellate. La voce dell'invenzione della nitroglicerina giunge fino ad Alfred Nobel il quale comincia a condurre esperimenti per proprio conto. Un giorno si accorge che da un contenitore di vetro è uscito un discreto quantitativo di nitroglicerina che, in teoria, avrebbe dovuto esplodere, ma poiché nella scatola dove era sistemato il contenitore era stata collocata della farina fossile l'esplosione non era avvenuta perché la farina aveva funzionato da catalizzatore negativo inibendo la reazione esotermica. «È un miracolo – disse Nobel - Sono ancora vivo». Poi prese la farina fossile imbibita di nitroglicerina, la modellò, ne fece un candelotto gli diede fuoco e lo fece esplodere: aveva inventato la dinamite.

Nella costruzione di questo testo ho utilizzato alcuni espedienti e alcuni dispositivi retorici (la ripetizione, l'iperbole, ecc.) largamente impiegati nella narrativa umoristica, perché l'obiettivo era quello di associare all'apparente freddezza di un processo chimico, l'umana imprecisione che ha condotto alla sua scoperta, ma i registri offerti dalla narrazione (drammatico, sentimentale, thrilling…) sono moltissimi. Quale che sia il tono, il racconto ci dà la possibilità di collocare in un contesto storico non solo il processo di nitrazione, ma anche l'insieme della ricerca scientifica dell'Ottocento. A partire da questa storicizzazione, volendo, noi potremmo procedere a quella che prima abbiamo chiamato *Apertura di scenari complessi e interdisciplinari*. Con l'invenzione della nitroglicerina prima e della dinamite poi, il mondo si trasforma: vengono scavati tunnel ferroviari e stradali, l'estrazione dei minerali si fa più semplice e veloce. inizia l'era del terrorismo dinamitardo e con l'istituzione del premio Nobel si celebra il primato della scienza e della cultura. Dalla geografia alla politica passando per l'economia e la società, questi sono gli ambiti disciplinari che la nostra lezione può toccare o anche solo sfiorare appoggiandosi a un approccio narrativo.

Riferimenti bibliografici

Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*, Bari-Roma, Laterza.

Eliade M. (1989), "Mito", in Bonnefoy Y. (a cura di), *Dizionario delle mitologie e delle religioni*, Milano, BUR-Rizzoli [ed. or. Flammarion, Paris, 1981].

Eliade M. (1976), *Trattato di storia delle religioni*, Torino, Bollati Boringhieri [ed. or. Payot, Paris, 1948].

Moates D.R., Schumacher G.M. (1983), *Psicologia dei processi cognitivi*, Bologna, il Mulino [ed. or. 1980].

Perissinotto A. (2017), "Podcasting & Sharing: tempi nuovi per l'apprendimento", in Trinchero R., Parola A., *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli.

Zirnsak M., Beuth F., Hamker F.H. (2011), *Split of Spatial Attention as Predicted by a Systems-level Model of Visual Attention*, «The European Journal of Neuroscience», 33, 11, pp. 2035-2045.

10. Il post-digitale e il mondo accademico

di *Pier Giuseppe Rossi*

Introduzione

Da alcuni anni circola nella comunità scientifica internazionale il termine post-digitale. A differenza di altri "post" non indica cosa stia avvenendo dopo la fine di un dato contesto socio-culturale, come ad esempio per i termini post-modernismo e post-costruttivismo, ma cosa stia avvenendo dopo l'avvento del digitale.

Molte analisi attuali sul digitale percorrono due strade apparentemente distinte, ma in realtà connesse da una logica simile. Una strada è quella tecno-centrata, ovvero una visione strumentale delle nuove tecnologie. Si esaltano le potenzialità e i vantaggi derivanti dal digitale e gli strumenti forniti per affrontare le sfide che ci aspettano. Spesso l'approccio tecno-centrato si abbina a un paradigma neoliberista (Fishman, Dede, 2016), alla cui base «vi è la convinzione che per governare il cambiamento sia necessario creare un mercato non regolamentato e completamente concorrenziale nella prospettiva di una crescita continua (Lynch, 2006; Molesworth *et al.*, 2010)» (Rossi, Pentucci, 2021, p. 22).

La seconda prospettiva è rappresentata da quelle voci che dicono di opporsi al neoliberismo, ma che non sempre utilizzano logiche realmente differenti e sventolano spesso bandiere obsolete, incapaci di offrire un'alternativa valida in un contesto complesso. «Si appellano a un generico umanesimo, inneggiano alla scuola di un tempo, e, nella sostanza, riportano la scuola indietro di decenni e formulano proposte inadeguate alla sfida attuale» (idem). Sono posizioni *luddiste* che ben poco hanno a che fare con la ricerca e con un esame attento dei contesti. L'obbiettivo, come nel primo caso, è cristallizzare la situazione attuale e difendere miseri orticelli di potere. Durante il Covid sia nella scuola, sia nell'Università, mentre i tecnofili hanno sottolineato le potenzialità delle tecnologie, i luddisti hanno colto i limiti e le difficoltà del periodo: problemi relazionali, disagio psicologico, difficoltà della formazione mediata dalle tecnologie. Per i luddisti le origini di tali difficoltà realmente presenti erano ricercate nell'uso delle tecnologie più che

nella pandemia, senza evidenziare come la scelta di usare le tecnologie derivasse dall'impossibilità di essere in presenza più che dal preferire la distanza alla presenza. Ugualmente non sempre si è compreso come proposte didattiche in alcuni casi non esaltanti e le difficoltà incontrate dai docenti derivassero non dalle tecnologie in sé, ma dalla *impreparazione* del sistema *e* dei docenti in quanto le modalità operative adottate riproducevano nel nuovo ambiente le stesse pratiche della didattica in aula.

Le due prospettive, quella tecno-centrata e quella luddista, sono solo in apparenza opposte in quanto entrambe nascono da una visione dualista della realtà e vedono sostanzialmente le tecnologie come un corpo separato e autonomo dagli umani: le tecnologie, come un Moloch, impongono processi anche se per i primi sono positivi, per i secondi negativi. «Partono entrambe da una visione riduzionista e dualista, contrappongono il sapere, rigorosamente disciplinare, alle competenze, le discipline alla pedagogia, la pedagogia alla didattica, il conoscere all'agire. Propongono un'interpretazione artificiosamente limitata delle competenze che divengono per alcuni ciarpame pedagogico, per altri funzionalismo professionale. Le tecnologie digitali sono presentate come un mondo separato dalla cultura e dagli umani, quasi autoconsistente, responsabile, nel bene e nel male, di tutte le derive attuali» (idem).

Dede e Fishman (2016) hanno proposto, contro una posizione tecno-centrata, una prospettiva socio-culturale, che considera la tecnologia qualcosa di antropologicamente costituito, e un approccio critico che possiamo riassumere in tre proposizioni: (1) le tecnologie sono interne al sistema uomo-macchina-ambiente, evitando qualsiasi separazione in quanto il senso emerge solo analizzando la relazione tra tecnologie e contesto socio-culturale, tra reale e virtuale, tra umano e macchina; (2) le tecnologie vanno pensate al di là di riduzionismi e determinismi, fuori da processi lineari causa-effetto, e, infine, (3) le tecnologie vanno pensate non nel senso di un'etica del rischio, ma delle opportunità: «il problema non è comprendere se le tecnologie siano più o meno buone in sé e per sé, indipendentemente dal contesto, o se siano la causa dei problemi che ci circondano, ma comprendere il valore e le potenzialità delle relazioni che a partire da esse e con esse si stabiliscono e, in primo luogo, che tipo di relazioni si stabiliscono tra umani e tecnologie, e come lavorare su tali relazioni» (Rivoltella, Rossi, 2019, p. 7).

Sempre Fishman e Dede connettono un approccio socio-culturale alle tecnologie a una prospettiva didattica in cui le dimensioni disciplinari, interpersonali e intra-personali sono ricorsivamente connesse.

Il post-digitale sceglie una postura differente sia da quella proposta dall'approccio tecno-centrato, sia da quello luddista. Utilizza un approccio dialogico, quello del terzo spazio, in cui differenti punti di vista entrano in confronto rispettando le differenze e ricercando possibili interazioni e spazi non standard in cui poter esprimere la propria cultura "non dominante". I

movimenti post-coloniali, post-umani e femministi vanno in tale direzione. Gutierrez, ad esempio, a partire da un approccio socio-linguistico e sulla scia dei cultural studies, propri degli studi sui media, focalizza la sua attenzione non solo sugli *Script* e sui *Counterscript*, ma anche sulla "*Underlife in the Classroom*", connettendo il concetto di terzo spazio al concetto di Zona di sviluppo prossimale (Gutierrez, 2008, p. 149). A livello educativo il post-digitale si collega all'approccio della pedagogia critica di Freire. Più in generale Jandric *et al.* (2018) affermano:

> Non siamo più in un mondo in cui la tecnologia digitale e i media sono separati, virtuali, "altri" da una vita umana e sociale "naturale". Questo ha ispirato l'emergere di un nuovo concetto - il "postdigitale" - che sta lentamente ma inesorabilmente guadagnando trazione in una vasta gamma di discipline, tra cui, ma non solo, le arti (Bishop *et al.*, 2017; Monoskop, 2018), la musica (Cascone, 2000), l'architettura (Spiller, 2009), le scienze umane (Hall, 2013), le scienze sociali (Taffel, 2016), e in molte inter-, trans-, e post-discipline (Berry, Dieter, 2015). Attraverso questa ricerca, il termine post-digitale sta lentamente entrando nel discorso accademico (ivi, 1).

Diviene pertanto importante comprendere come il digitale possa dialogare con la didattica anche universitaria.

Il punto di partenza in tale direzione, a nostro avviso, è indagare su come la presenza del digitale sia percepita dagli attori del mondo universitario, come essi analizzino le potenzialità e i vincoli delle tecnologie per l'educazione e come riflettano e riorganizzino le concettualizzazioni su digitale e cultura digitale. Il primo aspetto da comprendere è se il digitale sia colto solo come tecnologia o anche come cultura che attraversa le varie modalità interpretative della realtà.

I dati e le analisi che seguono sono stati raccolti nel modulo sulle tecnologie dell'educazione del corso IRIDI START frequentato da docenti neoassunti. I questionari avevano un duplice scopo: fotografare l'esistente e partire dalle proprie pratiche e dalle proprie concettualizzazioni per affrontare la tematica.

1. Il digitale e la ricerca

Per affrontare l'emergenza dovuta al Covid-19 l'Università ha attivato modalità operative impensabili solo qualche mese prima del marzo 2020. Non ci si riferisce semplicemente all'uso di video-conferenze, divenute in pochi giorni lo strumento fondamentale per erogare didattica, ma l'attivazione di modelli e metodologie didattiche precedentemente non previste. Tutto ciò ha avviato una riflessione che in breve ha messo in discussione in

molti docenti le modalità precedenti di insegnare e sta producendo effetti solo in parte limitati ai mesi bui del lockdown.

In tale periodo due sono stati gli approcci più diffusi. Da un lato alcuni docenti hanno visto nelle tecnologie gli strumenti per poter erogare la propria didattica superando le contingenze ambientali del momento, mentre in altri l'uso di nuove tecnologie ha avviato una riflessione più profonda sulla didattica permettendo di cogliere alcune opportunità che hanno aperto verso una prospettiva culturale e didattica differente.

Prima di analizzare il ruolo del digitale nella didattica, il modulo ha esplorato quale fosse la percezione del ruolo del digitale nelle pratiche professionali e di ricerca dei singoli docenti e, in particolare, come il digitale stesse modificando le logiche nei vari ambiti di lavoro. Prima dell'inizio del corso è stato proposto ai corsisti un questionario in cui si indagavano le preesistenti problematiche.

Il questionario è stato riproposto nella stessa forma nelle quattro sessioni finora svolte e i dati emersi sono molto simili.

Una prima domanda richiedeva di scegliere tra tre possibili risposte relative al ruolo attribuito al digitale nel mondo della ricerca (Tab. 1): lei pensa che il digitale (1) modifichi le tecnologie adottate, senza modificare le procedure e la logica della professione; (2) modifichi le tecnologie adottate e le procedure messe in atto, ma non la logica della professione; (3) modifichi le tecnologie adottate impattando sia sulle procedure, sia sulla logica della professione.

Tab. 1 - Visione del digitale nei partecipanti al corso IRIDI

Domanda: credo che il digitale	*Ottobre 2020*		*Novembre 2020*		*Maggio 2021*		*Ottobre 2021*		*Totale*	
1. non modifichi le procedure e la logica della professione	1	3%	3	6%	2	3%	1	5%	7	4%
2. impatti sulle procedure, ma non sulla logica della professione	20	51%	23	48%	30	49%	7	32%	80	49%
3. impatti sia sulle procedure, sia sulla logica della professione	18	46%	22	46%	29	48%	14	72%	83	47%
Totale	39		48		63		22		170	100%

Il campione, anche se limitato, permette di formulare alcune considerazioni. In primis si nota una sostanziale costanza tra i dati in tre rilevazioni differenti. Se vi è la percezione che comunque le tecnologie impattino sui processi (solo il 4% dei partecipanti nega un qualsiasi effetto), soprattutto nelle prima tre somministrazioni vi è un equilibrio tra chi assegna a tale

presenza un ruolo soprattutto procedurale e chi, invece, ritiene che il digitale interagisca a livello più profondo con il senso dei processi. Dal dibattito è anche emerso che non tutti assegnano al termine "logica" lo stesso significato. Alcuni di coloro che affermano: «la presenza di tecnologie digitali non modifica la logica professionale», sostengono che un medico comunque deve guarire gli ammalati e un ingegnere edile deve progettare strutture stabili. Una riduzione della logica della professione agli scopi finali delle stesse è comunque interessante in quanto sembra connessa a un'immagine della professionalità più vicina alla *razionalità assoluta*, tipica del mondo delle professioni fino al XX secolo. Nel contesto attuale, invece, preferiamo parlare di una *razionalità limitata* che coglie la complessità dei processi e vede i processi stessi non solo come procedure da applicare in modo meccanico, ma fortemente interattivi con le finalità. Le teorie dell'azione attuali (Baduoin, 2001) riprendono le tesi classiche di Aristotele sul sapere pratico, ma ne modificano alcuni elementi. Uno di tali elementi è proprio la non dipendenza meccanica dei mezzi dai fini, ma una continua ricorsività tra di essi. La centralità dell'azione è un aspetto caratterizzante della cultura digitale.

Nel questionario del corso torinese è stata analizzata la differenza tra le risposte fornite da differenti settori disciplinari (Tab. 2).

Tab. 2 - Visione del digitale nei partecipanti al corso IRIDI in relazione agli SSD

	Agr/Bio Geo	*Chi/Fis Ing/Mat*	*Med/Vet*	*Secsp/ Secss Ius*	*Fil/ M-*	*L-*	*TOT.*
1 Non modifichi le procedure e la logica della professione	1	1	0	2	2	1	7
2 Impatti sulle procedure, ma non sulla logica della professione	17	9	13	12	12	16	79
3 Impatti sia sulle procedure, sia sulla logica della professione	19	18	11	12	14	9	83
Totale	*37*	*28*	*24*	*26*	*28*	*26*	*169*
1 Non modifichi le procedure e la logica della professione	3%	4%	0	8%	7%	4%	
2 Impatti sulle procedure, ma non sulla logica della professione	46%	32%	54%	46%	43%	64%	
3 Impatti sia sulle procedure, sia sulla logica della professione	51%	64%	46%	46%	50%	35%	

La costanza dei dati nelle tre rilevazioni ha permesso di analizzare le risposte dei singoli settori in modo aggregato, dato che altrimenti l'esiguità dei singoli campioni avrebbe reso ancor meno significativi i dati. Il campione è

tale da non permettere conclusioni definitive e si forniscono anche i valori assoluti così da comprendere l'affidabilità delle riflessioni che seguono.

Ripetiamo: il campione non è significativo e i dati possono solo suggerire ipotesi tutte da approfondire con indagini su un campione più ampio. Emerge un generale equilibrio tra coloro che hanno scelto la risposta 2 e 3 anche se in due ambiti sembrano prevalere tendenze opposte: l'ambito Matematica, Scienze, Fisica, Chimica e Ingegneria sembra propendere per un approccio più vicino al post-digitale, mentre il mondo delle lettere e delle lingue sembra propendere per un approccio più antropo-centrato. Un'analisi più puntuale in cui i dati sono stati aggregati all'interno delle aree secondo la tipologia dei settori scientifico-disciplinari suggerisce che la risposta 3 sia più diffusa tra i settori più connessi alla ricerca applicata in modo traversale alle varie aree, ma sottolineiamo ancora che l'esiguità dei dati consiglia di utilizzare tale conclusione più come un'ipotesi da verificare, che come una conclusione definitiva.

Per approfondire il discorso sono state analizzate le risposte aperte. Dopo la domanda a risposte chiuse analizzata nelle righe precedenti è stato chiesto di giustificare l'affermazione espressa ed emerge che la risposta 2, che potremmo definire antropo-centrata e che assegna un ruolo strumentale alle tecnologie, rimanda spesso a posture ideologiche di difesa del proprio mondo e della propria cultura, come a sottolineare che l'utilizzo del digitale non "intacca" la logica della propria ricerca. Le motivazioni appartenenti alla risposta 2 enfatizzano la possibilità data dal digitale di raccogliere e gestire molti dati e la velocità di raccolta e di manipolazione degli stessi[1]. Si sottolinea però che l'analisi e il processo non sono stati modificati: «vedo l'introduzione del digitale come supporto meramente tecnologico, particolarmente utile nell'ambito della comunicazione scientifica (soprattutto di tipo divulgativo). Al contrario, non penso che possa/debba sostituirsi al metodo scientifico/sperimentale classico. Gli esperimenti di laboratorio, pur supportati da tecnologie in evoluzione come è giusto che sia, non ne sono stati modificati nella loro sostanza, e l'approccio teorico è rimasto invariato»; «la digitalizzazione delle fonti d'archivio permette studi nuovi e comparati riducendo le difficoltà di accesso. Lo studio delle fonti rimane basato sui medesimi criteri»; «la bioinformatica consente oggi di adottare nuove tecnologie (es. NGS) e di conseguenza nuove procedure, ma il pensiero logico che porta alla decisione

[1] Si riportano alcune risposte appartenenti a questa categoria: «nella ricerca, il computer ha permesso l'uso e l'analisi di una gran quantità di dati che prima necessitavano una gran quantità di tempo per essere analizzati ed ottenuti», «la digitalizzazione di una serie di servizi (pubblici o privati) modifica la tecnologia in uso (e.g.: digitale vs cartaceo), la procedura (e.g. snellendo il processo), ma non la sostanza del servizio in questione», «la tecnologia permette l'automatizzazione di molti processi in laboratorio (anche di ricerca) e consente di procedere diversamente nella pratica quotidiana, per esempio diminuendo i tempi sperimentali. Inoltre permette di ottenere una mole di dati molto più grande».

di adottarle o all'interpretazione dei risultati non è cambiato»; «i processi digitali hanno apportato modifiche sostanziali nelle procedure di acquisizione, gestione e rappresentazione del dato cartografico: ma i fondamenti su cui si basano (geodesia, topografia, fotogrammetria, ecc.) e i principi per la realizzazione di un prodotto cartografico corretto e coerente sono gli stessi che vigevano durante i processi produttivi tradizionali»; «le nuove tecnologie (per es. le digitalizzazioni dei messaggi, i cataloghi online, i programmi per la collazione automatica) aiutano non poco il filologo nell'approntare un'edizione critica, soprattutto nella sua fase documentativa. Ma le prassi ecdotiche, sebbene agevolate dal digitale, restano immutate nella loro articolazione»; «penso che il digitale possa essere molto utile per accelerare i tempi di analisi dei campioni, ma la logica del lavoro e della professione è sempre la stessa»; «l'utilizzo delle tecnologie impatta notevolmente sulla possibilità di intensificare i processi chimici studiati, ma la logica con cui vengono pianificati si fonda sempre sugli stessi principi/meccanismi di reazione»; «si modificano le tecniche chirurgiche senza che sia alterato il processo decisionale diagnostico-terapeutico»; «ci siamo trovati a fare delle visite in telemedicina in pazienti in cui la visita fisica era differibile: tecnologia diversa, procedura diversa, logica della professione uguale».

Oppure, come già detto, si sottolinea come non si siano modificate le finalità: «Gli obiettivi della professione non credo cambino, lo fanno gli strumenti con il quale ottenere questi obiettivi», «Calf rail per l'alimentazione del vitello con relativi software: è cambiata la gestione, ma non la finalità, cioè il raggiungimento di massima potenzialità di accrescimento associata ad ottimale stato di salute dell'animale»; «per esempio nella gestione dei sistemi sanitari, l'introduzione del digitale permette la centralizzazione dei flussi informativi sanitari e la creazione di un dossier sanitario individuale nel quale fare convergere informazioni su prescrizioni farmaceutiche, screening, visite specialistiche, vaccini ecc. La logica della professione "medico di famiglia" non muta - nel senso che rimane il punto di contatto fra sanità e cittadino - seppur avvalendosi di strumenti che permettono un più efficace intervento e controllo»; «in laboratorio uno strumento di analisi può essere presente sotto forma di due modelli differenti, uno datato mentre l'altro di nuova generazione e digitale. La procedura per avviare un'eventuale analisi su questi strumenti ovviamente è differente, tuttavia la logica e il pensiero che è alla base dell'analisi e dell'esperimento in corso è la stessa»; «i mezzi utilizzati per fare ricerca (anche in ambito giuridico) subiscono modificazioni, così come anche le modalità adottate. Tuttavia, i problemi di fondo da affrontare restano sempre i medesimi, seppur a volte ne cambi l'intensità e l'esigenza di risoluzione».

Più articolata e problematizzante è la posizione che segue: «Difficile affrontare questo quesito, perché il digitale ha trasformato e trasforma l'intera vita individuale e sociale nel mondo contemporaneo. Nel mio ambito

disciplinare di ricerca, quello di un archeologo specialista di Preistoria e Protostoria, il ricorso a tecniche e metodologie digitali conduce alla possibilità di gestire ed elaborare, anche in termini statistico-matematici, grandi quantità di informazioni. In questo senso, l'uso di strumenti digitali ha assunto un impatto crescente sulla disciplina, non diversamente da altre discipline affini o di cui l'archeologia si serve, ad esempio la geologia e la geografia con l'impiego del GIS (Geographic Information System), che consente di restituire in termini grafici le distribuzioni geografiche di determinati fenomeni e entità del passato. Un altro ambito in cui l'impatto delle tecniche digitali è profondo (anche se non del tutto digerito in ambito accademico) è quello delle elaborazioni in 3D di luoghi/strutture architettoniche/manufatti, che consentono di analizzare e ricostruire graficamente, anche con finalità di comunicazione didattica, di siti archeologici e reperti. Rispetto all'archeologo del passato, dunque, che si limitava a registrare su carta quello che osservava sul terreno (scavi) o nei musei, oggi l'archeologo contemporaneo è obbligato a dominare una vasta gamma di tecniche analitiche e di registrazione digitali. Ciò purtroppo ancora non si accompagna a una presa di coscienza dei cambiamenti cognitivi che la disciplina "archeologia" (che in realtà è un aggregato di discipline diverse, da cui una spiccata interdisciplinarietà) sta attraversando negli ultimi anni».

Significativa è anche la seguente risposta che esplicita la paura sottesa all'uso delle tecnologie: «L'introduzione del digitale e delle tecnologie legate al digitale nell'ambito della ecdotica, della critica del testo e della linguistica hanno portato a una parziale modifica delle procedure di critica testuale così come di analisi del dato linguistico, anche solamente in funzione della più ampia possibilità di accesso al materiale di lavoro così come a tecnologie che potessero facilitare operazioni di elaborazione di quanto ricercato. Tale avanzamento tecnologico non ha però portato alla tanto temuta perdita di pregnanza o di fondamento delle logiche e delle procedure fondanti della materia».

Passando ora ad analizzare le argomentazioni a sostegno della risposta 3 (il digitale trasforma sia le procedure, sia la logica) si nota immediatamente che la maggioranza delle risposte evidenzia le stesse caratteristiche del digitale presenti nelle affermazioni precedenti, ma ne trae differenti conclusioni. Gli elementi sottolineati sono l'enorme mole di dati a disposizione dei ricercatori, la velocità di calcolo e le potenzialità di rappresentazione, ma queste sono colte come potenzialità perché hanno lasciato più spazio per la riflessione dei ricercatori[2], hanno modificato le strategie di analisi, la validazione

[2] «Il mio settore è stato oggetto di innovazione soprattutto quanto alla creazione di archivi digitali, sia relativi alle fonti latine sia bibliografiche. Questo agevola il lavoro, diciamo così, più "materiale" (ricerca testuale e lemmatica), consentendo di focalizzare la ricerca su temi di vasto respiro»; «il *cloud computing* mi permette di compiere analisi di omica e allineamento genico senza possedere una macchina fisica ad alte prestazioni. Questo ovviamente ha

dei dati, le prospettive di analisi; hanno introdotto problematiche nuove, aperto nuovi campi di ricerca e nuove modalità di collaborazione. Vediamo alcuni esempi delle precedenti potenzialità.

Molti hanno evidenziato la relazione tra quantità e qualità. L'avere a disposizione un'importante quantità di dati e avere la possibilità di trasferirli ed elaborarli in tempi rapidi contribuisce in modo determinante alla logica della professione e modifica le pratiche di lavoro e di ricerca, e «permette approcci decisionali che non erano immaginabili prima dell'avvento del digitale».

> L'utilizzo dell'elettronica e delle mappe digitali nell'esecuzione delle operazioni agricole in genere ha mutato le tecnologie adottate (sono cambiate le macchine e le attrezzature impiegate), il metodo di svolgimento del lavoro (la taratura dell'attrezzatura o della macchina viene eseguita in modo automatico nel corso de lavoro in funzione dei parametri impostati) e la pianificazione dei lavori (i vari passaggi dell'attrezzatura o della macchina all'interno dell'appezzamento agricolo è gestita elettronicamente).

> Ci sono tecniche che non potrebbero esistere senza l'introduzione del digitale in biologia. Le tecnologie sono cambiate e queste cambiano completamente la logica della professione nel pianificare la ricerca.

> L'introduzione dell'intelligenza artificiale permetterebbe di partire dall'analisi finale dei dati per ricostruire e identificare fattori di rischio e fattori causali delle patologie.

> Da un punto di vista della ricerca vedo anche molti cambiamenti, specialmente verso la raccolta dati. Soprattutto nella linguistica inglese vedo più e più ricercatori che abbandonano l'analisi qualitativa in favore di quella quantitativa attraverso l'uso di software e raccolta di grandi quantità di dati. Io sin dal dottorato ho sempre lavorato con metodi misti, partendo dall'aspetto quantitativo ma poi andando verso il qualitativo.

In altri casi il digitale ha impattato con il paradigma di ricerca in quanto «nel momento in cui esistono strumenti nuovi, questi possono essere usati nelle indagini, cambiando l'approccio alle problematiche di una disciplina. Ad esempio, oggi le possibilità del calcolo e dell'intelligenza artificiale permettono di fare chimica in modi diversi e con approcci diversi rispetto al passato». Più in dettaglio:

---

cambiato le procedure tecniche con cui svolgo le analisi (in remoto e non più in locale), ma ha anche comportato un cambiamento di logica, per cui, non dovendo più preoccuparmi della limitatezza delle risorse computazionali, posso dedicare più tempo ad altri aspetti del *workflow*».

L'avvento dei big data e della scienza dei dati sta modificando il paradigma di ricerca in tutti molti ambiti scientifici che si poggiano sull'analisi statistica dei dati sperimentali/osservazionali. Nel mio settore di indagine (Zootecnica e Miglioramento genetico animale) si inizia ad assistere a un passaggio da ipotesi di ricerca basate su teorie verso ipotesi di ricerca guidate dai dati (*data-driven*), non senza perplessità.

Mi occupo di intelligenza artificiale applicata alla medicina e il mio lavoro va anche a modificare il modo di fare ricerca a livello clinico e biomedico, permettendo ai medici di ragionare su vasta scala e non solo su target specifici. Avere una visuale globale del problema (grazie alle analisi su coorti maggiori di pazienti o ad esempio utilizzando tecnologie avanzate di sequenziamento per l'analisi dell'intero genoma) porta a rivedere molte delle ipotesi e tesi condotte negli anni precedenti in cui la digitalizzazione non aveva un ruolo fondamentale; non sono sicura di sapere bene cosa sia/si intenda per logica della professione. Tuttavia, come esempio posso citare il fatto che nel mio settore le tecnologie impattano incredibilmente sulle procedure. Senza l'avanzamento tecnologico potremmo fare ben poco in laboratorio di quello che è possibile nel 2020 e la logica cambia inevitabilmente. Le possibilità fanno approcciare ai problemi da un'altra prospettiva. Ritengo che a volte la logica cambi o assuma comunque sfumature diverse.

In alcuni casi le nuove tecnologie hanno aperto nuove strade e nuove linee di ricerca in quanto «la possibilità di elaborare quantità elevatissime di dati modifica non solo la prassi della ricerca stessa, ma anche la teoria a essa sottesa».

La digitalizzazione delle immagini radiologiche ha modificato largamente quello che sono le procedure e la logica di professione. In particolare è stato modificato il supporto di refertazione, passato dalla "pellicola" al "monitor" e parzialmente impattando in parte sulla logica della professione permettendo ad esempio di "modificare la finestra e il livello delle immagini" modificando "il modo di vedere le cose".

Nell'ambito di ricerca della biologia molecolare l'introduzione del digitale ha enormemente allargato le potenzialità di calcolo e di conoscenza portando alla produzione e all'analisi dei così detti big data e grazie all'elaborazione di algoritmi di calcolo ha creato una branca del BIO/11 che è diventata a tutti gli effetti una nuova disciplina, la bioinformatica. Nello studio e nella ricerca in biologia molecolare quindi l'introduzione del digitale ha cambiato radicalmente anche la logica permettendo di poter partire da screening su larga scala di enormi data passando poi nello specifico a singoli processi e molecole. L'approccio è diventato quindi dal generale al particolare mentre in precedenza si partiva da singole osservazioni sperimentali specifiche per poi allargare il concetto ai principi generali.

In alcuni settori il digitale ha promosso nuove professionalità e il mondo accademico non ha potuto non tener conto di tale cambiamento. «Nel settore del turismo l'introduzione del digitale ha variato il mercato rendendo marginali i mediatori "classici" e creando nuovi, non previsti intermediari (oltre potenzialmente ad azzerare il ruolo del mediatore)».

> Il significato stesso dello spazio urbano, oggetto di ricerca del mio settore, è completamente cambiato con la svolta digitale, oltre ai modi di investigarlo (ad esempio mappando la distanza tra le connessioni nello spazio urbano aumentato piuttosto che la semplice geografia fisica o sociale dei territori); se nel concetto di digitale si comprende l'intelligenza artificiale, credo che questa impatterà su ogni aspetto del reale, fino all'etica, quindi certamente anche sulla "logica della professione".

> Il diserbo di precisione è basato sulla rilevazione della distribuzione spaziale delle infestanti in campo prima dell'esecuzione del trattamento, mediante l'impiego di droni dotati ad esempio di camere RGB o multispettrali e la creazione di mappe che sono poi caricate sul computer della trattrice e utilizzate per eseguire il trattamento erbicida localizzato sulla base dell'effettiva presenza delle malerbe. Tale innovazione sia tecnologica sia digitale ha permesso di cambiare la logica del diserbo che prima veniva concepita come possibile solo a pieno campo e ciò comporta indubbi vantaggi ambientali e di risparmio dei costi.

Infine il digitale ha impattato sulle modalità di lavoro e di confronto della comunità scientifica, sia in relazione alle relazioni tra ricercatori, sia in relazione alle modalità di scrittura e di condivisione dei risultati della ricerca.

> Nel mio caso, l'introduzione del digitale permette procedure e logiche più produttive, ad esempio l'utilizzo di applicazioni che connettono il gruppo di ricerca permettendo lo scambio di materiale immediato e tracciabile. Inoltre, il *cloud computing* è di grande impatto nel mio ambito di ricerca (chimica fisica computazionale).

Ritornando al confronto tra chi ha scelto la risposta 2 e chi ha scelto la risposta 3 emerge con chiarezza che la differenza è più su un piano ideologico che operativo ed è tra chi vede la tecnologia come altro che potrebbe imporre una propria logica e chi vede «la tecnologia come qualcosa di antropologicamente costitutivo» (Durand, Poizat, 2017) ovvero come un artefatto prodotto dagli umani con cui essi poi dialogano per progettare nuove metodiche funzionali agli obiettivi da loro definiti. Dalle argomentazioni di coloro che hanno scelto la risposta 3, infatti, emerge come i cambiamenti non siano imposti dalle tecnologie, ma siano i ricercatori stessi a organizzare nuove metodiche, a sperimentare nuove strategie e ad aprire nuove strade dialogando con quelle caratteristiche delle tecnologie funzionali ai loro scopi. In

sintesi, sono avvenuti cambiamenti, impensabili senza tecnologie, ma sono il frutto di una sinergia fra umani e digitale. Sono stati gli umani a cogliere alcune potenzialità che le tecnologie da loro ideate possedevano e a progettare con esse nuovi strumenti e nuove modalità di ricerca. L'approccio del post-umano che vede una relazione tra agenti umani, animali e tecnologici sembra concretizzarsi (Braidotti, 2014).

Andando più in profondità si nota che l'elemento dirimente è l'analisi della connessione ricorsiva finalità-mezzi. Molte delle analisi sottese alla terza posizione colgono la relazione tra le possibilità offerte dalle tecnologie, l'attivazione di nuove metodiche, la messa in atto di processi logici differenti che in un certo modo vanno a impattare sulle finalità senza stravolgerle. Gli strumenti per la diagnosi, che le tecnologie oggi offrono a un medico, impattano sulle sue modalità di raccogliere dati, di osservare il paziente, e, soprattutto, sui processi logici che mette in atto per elaborare la diagnosi. Se la finalità resta quella di guarire il paziente, i processi logici messi in atto si modificano e richiedono che un medico sappia comprendere i dati che emergono dagli esami di laboratorio, i possibili *bias* e sappia far dialogare tutti gli elementi in suo possesso, acquisiti dall'ascolto del paziente e dai dati del laboratorio, senza prendere nessun responso della macchina come oro colato. Un approccio tecno-centrato delega ai dati da laboratorio la diagnosi e questo spesso è comune a un approccio luddista, di chi non sa dialogare con la macchina, ma è costretto a usarla e si aspetta da essa delle risposte definitive. Un approccio critico consiste nell'acquisire tutti i dati ed elaborare un'ipotesi aggregando e connettendo le varie informazioni, debitamente lette con i loro margini di errore.

2. Il digitale e la didattica

Le discussioni avviate sul digitale nelle attività di ricerca sono state propedeutiche nel modulo del corso IRIDI per l'analisi dell'impatto delle tecnologie e in particolare del digitale sulla didattica e non a caso sono emerse posture simmetriche alle precedenti. In effetti è più facile per un ricercatore comprendere il ruolo del digitale nel proprio settore di ricerca e ciò permette di qui coglierne poi il ruolo nella didattica.

Le posizioni emerse possono anche in questo caso ridursi principalmente a due: (1) le tecnologie forniscono strumenti per l'erogazione della didattica senza modificarne le metodologie e le strategie, (2) le tecnologie ampliano la gamma dei possibili e permettono a docenti e ricercatori del settore di rinnovare la didattica coerentemente con le esigenze dell'educazione e del contesto culturale attuale. Dal nostro punto di vista il digitale ha trovato oggi ampio spazio perché garantisce processi e prospettive presenti nella società e coerenti con i cambiamenti in atto. La coerenza è data da alcune

caratteristiche del digitale, quali la reticolarità, l'ibridazione, il morphing e la flessibilità (Rivoltella, Rossi, 2019). Tali elementi supportano il pensiero divergente e la capacità di costruire reti che connettano i molti frammenti di informazione e di vissuti, che ciascuno di noi elabora. Si favorisce così quella focalizzazione sulle competenze e sulla capacità di predisporre strategie per risolvere situazioni problematiche innovative necessarie al cittadino del XXI secolo, critico e resiliente (Ungar, 2011, 2018; Millican, Middleton, 2020; ahmed Shafi *et al.*, 2020; Rossi, Pentucci, 2021). Anche in didattica è presente lo stesso processo ricorsivo tra cultura e digitale: la cultura abilita il digitale perché alimenta processi coerenti con le proprie traiettorie, il digitale sviluppa propri dispostivi nella direzione richiesta dalla cultura attuale. In tal senso le tecnologie mostrano il loro essere strutturanti e strutturate rispetto alla cultura e richiedono ai soggetti una postura critica in modo da trovare un equilibrio tra l'essere strutturati e strutturare.

Anche dalle risposte sul ruolo delle tecnologie in didattica emergono tra i docenti del corso IRIDI le due posture già individuate sulla relazione tecnologie-ricerca. L'approccio tecno-centrato propone un uso strumentale delle tecnologie che non impatta con le logiche didattiche o indica un cambiamento attributo direttamente alle tecnologie. Riportiamo alcuni testi come esempio.

> Faccio una lezione frontale interattiva simile a quella in presenza, ma meno efficace, con le stesse logiche e procedure leggermente variate (più difficile interrogare/fare esercizi alla lavagna.

> Nello svolgimento delle lezioni a distanza adotto le tecnologie, ma, in generale, non modifico le mie modalità didattiche.

> La logica della professione di insegnante è quella di trasmettere le conoscenze agli studenti. Cambiando le tecnologie e le procedure utilizzate, la logica resta la medesima.

L'approccio critico emerge come consapevolezza di un cambiamento che coinvolge la didattica, ma coerente con le esigenze degli attori attuali e, quindi, co-diretto da docenti e studenti: una maggiore interazione, una maggiore partecipazione degli studenti, una didattica più connessa alla ricerca e alla pratica professionale sono direzioni verso cui si muove la didattica universitaria favorita da molte delle tecnologie attuali.

> Nel mondo della scuola l'introduzione del digitale ha rivoluzionato i modelli di progettazione didattica, ha innovato i metodi di insegnamento ed apprendimento, ha influito sul modo stesso di intendere l'azione didattica e ha modificato il ruolo dell'insegnante.

> In un corso di lingua straniera, l'uso di tecnologie ha un impatto sulle modalità d'interazione con gli studenti e sui tempi della lezione. Nei quiz Moodle e Wooclap, il feedback è dato in tempo reale e questo è generalmente molto apprezzato.
>
> La logica della professione non mi sembra dunque alterata, sicuramente non in senso negativo.

La tecnologia pone dei limiti e richiede di comprendere la propria logica: è strutturata dalla progettazione umana e strutturante in relazione alle pratiche che favorisce, al pari di ogni tecnologia a iniziare dall'aratura del neolitico, o dalla scrittura in epoca storica, o dalla stampa nel tardo medioevo. Un elemento tra i tanti colto come un cambiamento favorito dalle tecnologie è la possibilità di un uso pervasivo del feedback e soprattutto la possibilità di restituire feedback in tempo reale. Da tempo il feedback è ritenuto un dispositivo presente in una didattica efficace, anche da autori inclini a un approccio *evidence based* (Hattie, 2018). Più recentemente si è colto come il feedback sia una componente di un approccio interazionista che è coerente con la cultura attuale dove la conoscenza ha una componente "condivisa" e una "situata", la prima validata dal sapere sapiente, la seconda connessa all'esperienza personale dei soggetti. Si parla di feedback ricorsivo (Carless, 2016; Nicol, 2018; Laici, Pentucci, 2019; Laici, 2021) dove esso non è tanto la restituzione fornita dal docente al lavoro dello studente, ma la possibilità di confrontare due mondi, quello del docente e quello dello studente, confronto che valorizza le rispettive esperienze e connette i vari frammenti in framework poi validati dal sapere sapiente. In tale direzione il feedback ricorsivo diviene un processo non solo valido didatticamente, ma epistemologicamente fondante, in quanto favorisce il passaggio dal costrutto "*knowledge-as theory*" (Wellman, Gelman, 1992; Carey, 1999; Ioannides, Vosniadou, 2002; Chi, 2005) al costrutto "*knowledge-as-elements*" (Linn *et al.,* 2004; Clark, 2006; Özdemir, Clark, 2007)

Nel Covid l'introduzione delle tecnologie è stata dettata da necessità ambientali legate al contesto, ma contemporaneamente ha permesso di sperimentare potenzialità che, se comprese e padroneggiate, potranno divenire un patrimonio dei docenti e della didattica e rimarranno anche dopo l'emergenza. Come hanno evidenziato molti neoassunti, interagire, fornire feedback in tempo reale con i risponditori, rendere disponibile in aula contesti di ricerca e di lavoro sono elementi da molti colti con favore, spesso anche con stupore perché inaspettati, come se avessero dovuto superare alcuni pregiudizi per accettarli. Vi è infatti la paura sottesa che le tecnologie quasi parlino per noi docenti e trasformino il nostro messaggio, la paura dell'automa, dell'altro che si sostituisca a noi e imponga la sua logica. Sono frequenti testi come i seguenti che presentano una struttura simile: adotto le tecnologie, ma non modifico la logica, quasi a tranquillizzare se stessi e il mondo che il controllo resta saldamente in mano al docente.

> Per condurre una lezione online tramite Webex devo apporre modifiche al modo di organizzare la didattica, ma il criterio scientifico rimane lo stesso.

> Utilizzo esercitazione in classroom separate per simulare gruppi di lavoro. Ma la logica del gruppo di lavoro e gli obbiettivi restano uguali.

> Per quanto riguarda la mia esperienza personale di docente, soprattutto da quando abbiamo cominciato a erogare i corsi in modalità online, le tecnologie adottate sono state modificate per permettere a noi docenti e agli studenti di sfruttarle al meglio per adattarci alla situazione, ma la logica della mia professione non è sostanzialmente cambiata.

In sintesi le scelte spettano al docente anche se le tecnologie sono strutturanti ovvero richiedono che sia compresa la loro logica come accade per qualsiasi artefatto.

Conclusioni

La didattica da sempre usa tecnologie: la scrittura, la parola, il manuale, le immagini, le simulazioni, il pallottoliere, i regoli, la lavagna. Già Comenio suggeriva l'uso di immagini come mediatore per affrontare le tematiche e predisporre percorsi utili per tutti nella sua Didactica Magna. La didattica, come ogni altra azione umana, utilizza artefatti per operare e questa è la modalità che da sempre caratterizza gli umani nella loro interazione con il mondo, artefatti essi stessi frutto del nostro operare. Anche con il digitale la situazione non cambia e i processi sono frutto di un'interazione tra umani e mondo mediato dalle tecnologie ed esse, pur prodotte dagli umani, sono una componente essenziale della loro azione. Da quando un nostro antenato ha utilizzato un bastoncino per estrarre le formiche da un fusto di bambù o il miele da un alveare, gli artefatti sono stati dei mediatori tra umani e il mondo, hanno potenziato l'agire umano e permesso interventi e creazioni altrimenti impensabili. L'agricoltura nel neolitico nasce con l'aratro e con il miglioramento delle tecniche agrarie. Le modalità di lavorare la selce hanno permesso altri progressi, poi si è arrivati ai metalli fino alle tecnologie al silicio dei nostri giorni. Sono frutto dell'agire umano e contemporaneamente pongono dei vincoli che derivano dalla loro caratteristiche, organiche e progettuali. Offrono dei possibili all'interno dei quali occorre scegliere in funzione degli scopi prefissi. Sicuramente il digitale modifica la relazione umani-mondo. Come sottolinea Floridi, si è passati da una relazione umani-mondo mediata dalle tecnologie, prima, a una relazione umani-tecnologie mediato sempre da altre tecnologie in quanto negli ultimi secoli il mondo che ci circonda è un mondo altamente antropizzato, ed ora, con il digitale, tra umani

tecnologici e mondo tecnologico mediato da tecnologie digitali (Floridi, 2017, pp. 27-33; Rivoltella, Rossi, 2019, pp. 79-84).

L'agire umano è da sempre reso possibile e "limitato" dalle tecnologie e contemporaneamente è sempre finalizzato a modificarle e a superare i limiti. L'errore molto spesso è organizzare l'azione a prescindere dalle tecnologie, senza riflettere su come una diversa tecnologia impatti sulle pratiche e senza costruire una mediazione tra umani, tecnologie e ambiente.

Quello che in alcuni casi accade con le tecnologie didattiche oggi deriva in gran parte da ciò: impostare una lezione a distanza come se fosse in presenza e interagire con gli studenti dietro lo schermo come se fossero in aula producono deludenti e frustranti risultati. La pandemia ha imposto l'uso della lezione on line e la video conferenza ha garantito la relazione tra docenti e studenti anche durante l'isolamento. L'esperienza di quel periodo ci ha permesso di comprendere vantaggi e svantaggi delle tecnologie on line. Oggi riusciamo a convivere con il Covid e stiamo recuperando le prassi precedenti. Ora è possibile, grazie anche all'esperienza acquisita, scegliere tra un ventaglio di possibilità didattiche più ampio, decidere quali tecnologie utilizzare in base ai contesti, curvando di volta in volta le metodologie alle tecnologie scelte. Inoltre sicuramente oggi il nostro rapporto con il digitale non si traduce nelle relazioni "digitale uguale distanza" e "presenza uguale assenza di digitale". Oggi siamo nel *phigital*. Digitale e tangibile sono compresenti nella stessa azione. Il digitale ci accompagna in aula ed è presente nelle modalità di erogare feedback, di fruire di simulazioni e di ambienti di ricerca remoti. Di volta in volta sono modificate la mediazione, la strategia e le relazioni didattiche. La finalità resta comunque quella di migliorare la didattica e di adeguare i processi di apprendimento e insegnamento ai bisogni dei nuovi studenti e alle nuove sfide che il mondo ci pone.

Riferimenti bibliografici

ahmed Shafi A., Templeton S., Middleton T., Millican R., Vare P., Pritchard R. (2020), *Towards a dynamic interactive model of resilience (DIMoR) for education and learning contexts*, «Emotional and Behavioural Difficulties», 25, 2, pp. 183-198.

Badouin J.M., Friedrich J. (eds.) (2001), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck.

Braidotti R. (2014), *Il postumano: la vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*, Roma, DeriveApprodi.

Carless D. (2016), "Feedback as Dialogue", in Peters M.A. (ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer, pp. 1-6.

Fishman B., Dede C. (2016), "Teaching and Technology: New Tools for New Times", in Gitomer D.H., Bell C.A. (eds.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, American Educational Research Association, pp. 1269-1334.

Floridi L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo,* Milano, Raffaello Cortina.
Gutiérrez K.D. (2008), *Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space*, «Reading Research Quarterly», 43, 2, pp. 148-164.
Hattie J., Clarke, S. (2018), *Visible learning: feedback*, London, Routledge.
Jandrić P., Knox J., Besley T., Ryberg T., Suorant J., Hayes S. (2018), *Post digital science and education*, «Educational Philosophy and Theory», 50, 10, pp. 893-899.
Laici C., Pentucci M. (2020), *DEPIT application: open and shared digital artefacts for visible design*, «Je-LKS, journal of e-learning and knowledge society», 16, 4, pp. 11-19.
Laici C. (2021), *Il feedback come pratica trasformativa nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli.
Millican R., Middleton T. (2020), "A Need for Resilience", in ahmed Shafi A., Templeton S., Middleton T., Millican R., Vare P., Pritchard R. (eds.), *Reconsidering Resilience in Education*, Cham, Springer, pp. 3-16.
Nicol D. (2018), "Unlocking generative feedback through peer reviewing", in Grion V., Serbati A. (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 47-59.
Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina,* Brescia, Scholè.
Rossi P.G., Pentucci M. (2021), *Progettazione come azione situata*, Milano, FrancoAngeli.
Ungar M. (2011), *The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct*, «American Journal of Orthopsychiatry», 81, 1, pp. 1-17.

11. *Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti*

di *Cecilia M. Marchisio, Chiara Ghislieri, Elena Bigotti, Roberta Ricucci*[*]

Il capitolo introduce il tema dell'inclusione così come viene proposto all'interno del percorso IRIDI START, con riferimento ai diritti di studentesse e studenti con disabilità, alle politiche e pratiche di accoglienza e sostegno della componente studentesca, al contrasto delle discriminazioni connesse al genere e all'immigrazione.

Si tratta di un tema sempre più rilevante per la professionalità docente, a cui occorre sensibilizzare e formare ricercatrici e ricercatori fin dall'inizio del servizio.

1. L'inclusione di studenti e studentesse con disabilità: verso la progettazione universale

La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), approvata nel 2006 (ONU, 2006) sottolinea l'importanza dell'accrescimento della consapevolezza, che definisce come

> accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità. (CRPD art. 8)

È anche all'interno di tale cornice che, negli anni recenti, sempre di più le Università, a livello sia locale che internazionale, hanno preso atto di una crescente necessità di interventi in grado di sostenere il personale docente nell'incontrare i bisogni degli studenti con disabilità (Lombardi *et al.*, 2016). L'obiettivo di sensibilizzazione e lotta agli stereotipi costituisce ad oggi un

[*] Il paragrafo 1 va attribuito a Cecilia M. Marchisio, il paragrafo 2 a Chiara Ghislieri (2.1) ed Elena Bigotti (2.2), il paragrafo 3 a Roberta Ricucci.

elemento imprescindibile e viene perseguito attraverso programmi diffusi e diversamente articolati (Carballo *et al.*, 2021). Questi programmi si basano sulla consapevolezza del fatto che le disparità che gli studenti con disabilità affrontano negli Atenei sono multifattoriali (Daley *et al.,* 2018) e riguardano un ampio raggio di elementi: dall'accessibilità fisica alle barriere comunicative, dalle barriere finanziarie agli stereotipi che colpiscono questa popolazione (Seidel, Crowe, 2017). Riguardo a quest'ultimo aspetto, in particolare, in diversi paesi i sistemi educativi sono alla ricerca di vie percorribili per occuparsi, a livello formativo e di sensibilizzazione, dell'insieme di miti da sfatare (ENIL, 2016) che circondano gli studenti con disabilità (Lloyd *et al.*, 2017).

Oltre la finalità più ampiamente culturale, questi interventi sono motivati dal fatto che si rileva all'interno degli Atenei un consistente gap tra i compiti professionali a cui i docenti sono chiamati e la formazione che ricevono riguardo alle questioni connesse alla disabilità (Cole *et al.,* 2015). Da ciò discende che un percorso formativo finalizzato alla sensibilizzazione debba necessariamente proporsi un duplice obiettivo: da una parte appare necessario mettere in discussione a livello più ampio le rappresentazioni, andando a lavorare su quella che si potrebbe definire la cultura della disabilità; dall'altra è rilevante che i docenti possano trarre da tale formazione possibilità concrete per eliminare le barriere all'inclusione.

Nel promuovere tali programmi, infatti, appare importante affrontare non soltanto l'aspetto delle barriere fisiche, ma trattare il tema degli accomodamenti ragionevoli (Musio, 2018) anche nell'ambito delle attività didattiche, affrontando in particolare atteggiamenti, stereotipi e credenze relative ai comportamenti necessari nei confronti degli studenti con disabilità, che la ricerca mostra essere in grado di limitare l'inclusione in ambito universitario tanto quanto le barriere fisiche (Roth *et al.,* 2018).

Per avere un impatto non è necessario che la formazione sia costituita da un monte ore consistente: la ricerca mostra che anche il semplice fatto che il personale universitario sia messo al corrente dell'effetto negativo che lo stigma ha nei confronti degli studenti con disabilità si rivela sufficiente per migliorare le possibilità sociali ed opportunità educative per questi studenti (Milsom, 2006).

Le raccomandazioni internazionali affinché i programmi di promozione della consapevolezza siano efficaci riguardano due aspetti in particolare. In primo luogo, appare necessario includere tali programmi all'interno della cornice dei diritti, muovendosi nell'ambito di un framework sempre aggiornato rispetto al quadro fornito dalla CRPD. In questo senso è importante fornire una rappresentazione che Silverman *et al.* (2015) definiscono contemporanea della disabilità, cioè non connotata da modelli assistenziali ed in cui viene evidenziata la centralità della partecipazione e la varietà dell'esperienza delle persone stesse.

In secondo luogo, viene sottolineata l'importanza di destinare questo tipo di formazione a tutti coloro che hanno a che fare con gli studenti con disabilità, evitando di attivare programmi di sensibilizzazione ad adesione volontaria, poiché questi tendono ad attirare soltanto chi ha già esperienza o conoscenze relative al campo (Kulkarni *et al.,* 2018).

In questa cornice la scelta di inserire in IRIDI START un modulo, seppur breve, finalizzato a sostenere i ricercatori neoassunti nella conoscenza del paradigma dei diritti, acquisendo competenze di inclusione che riguardano, in termini intersezionali (Nichols, Stahl, 2019), tutte quelle condizioni che interagiscono creando potenziali situazioni di svantaggio per gli studenti, appare in linea con le indicazioni provenienti dalla letteratura.

Nell'ambito del percorso i ricercatori vengono accompagnati a mettersi nei panni di uno studente con disabilità, in particolare riguardo a quelle situazioni in cui la consueta modalità didattica e formativa che l'università utilizza costituisce una barriera. I ricercatori vengono, ad esempio, accompagnati a conoscere quali possano essere le modalità di apprendimento di uno studente con DSA o a figurarsi le possibili barriere nel partecipare a una lezione da parte di uno studente con disabilità sensoriale.

La modalità formativa adottata è volta, dunque, ad avvicinare il docente all'esperienza delle persone con disabilità, cercando di offrire contemporaneamente una cornice più ampia, in termini sociali e culturali, all'inclusione educativa. È importante in questo senso che il "mettersi al posto di" sia sempre accompagnato dalla cornice dei diritti che caratterizza la Convenzione ONU: la letteratura a questo proposito segnala infatti che questo tipo di attività caratterizzata dal "mettersi al posto di", la più diffusa e attualmente utilizzata nell'ambito della sensibilizzazione dei docenti a livello internazionale, porti con sé il rischio di segregazione simbolica (Nairo-Redmond *et al.,* 2018), cioè il rischio di confermare la differenza tra gruppi (studenti con disabilità e non) strutturalmente separati. Al contrario, le competenze dell'inclusione fornite nell'ambito del programma IRIDI START mirano a fornire al docente la percezione del continuum e della complessa articolazione di bisogni formativi degli studenti che incontrerà.

Nel futuro, per rendere il programma sempre maggiormente aderente alla prospettiva della Convenzione ONU, appare auspicabile il coinvolgimento diretto di persone con disabilità con esperienza di apprendimento universitario che possano partecipare in prima persona alla formazione di coloro che sono deputati alla loro istruzione (Harvey, 2018).

A conclusione è opportuno notare che le modalità di cui un Ateneo si dota per offrire uguali opportunità di apprendimento agli studenti con disabilità chiamano in causa un discorso più ampio. Come sottolinea Demo (2016), infatti, un'autentica inclusione avviene in maniera efficace attraverso una didattica aperta, basata su un fondamento costruttivista piuttosto che su una modalità trasmissiva.

L'inclusione, definita come la "valorizzazione di tutte le differenze superando l'attenzione specifica verso la disabilità" (Demo, 2016, p.8) può configurarsi come autentica e piena, dunque, soltanto a determinate condizioni. Se, da una parte, l'istruzione universitaria in questo senso probabilmente differisce per alcuni aspetti da quella di base, poiché fornisce percorsi maggiormente orientati alle acquisizioni di nozioni e competenze specialistiche, è pur vero che l'Università non può abdicare al suo ruolo educativo nei confronti degli studenti con cui quotidianamente i docenti hanno che fare.

Gli studenti che incontriamo, infatti, sono sempre, anche e inscindibilmente, giovani adulti che stanno costruendo il loro percorso di vita, impegnati nella definizione dei cittadini che saranno. Il mandato dell'università rispetto alla formazione dei futuri cittadini non può considerarsi neutro in questo senso: offrire una didattica aperta, che consideri strutturalmente una differenziazione al suo interno delle modalità di apprendimento dei percorsi, delle possibilità di fruire di diverse tipologie di fonti, anche grazie alle possibilità offerte dalle tecnologie, è in grado di accogliere strumenti anche molto specifici come quelli necessari agli studenti con disabilità.

Una tale diversità è compatibile con un'università che consideri suo mandato primario costruire cittadini. Cittadini che possiedono conoscenze ma anche, in linea con quanto sottolineato nell'ambito dei descrittori di Dublino, capaci di riflettere sul proprio operato, formulare giudizi autonomi, diversificare linguaggi e registri comunicativi. Una didattica che si pone autenticamente questi obiettivi è per definizione una didattica inclusiva: è in questo quadro che l'inclusione degli studenti con disabilità non si configura più come un percorso speciale dedicato a uno studente che non raggiunge per sue caratteristiche uno standard atteso, ma fa parte di una più ampia diversificazione della norma (Saraceno, 2019) che investe ridetermina il cuore del ruolo formativo che l'Università ha oggi.

2. Politiche, azioni e strumenti di contrasto alle discriminazioni: il ruolo del Comitato Unico di Garanzia e della Consigliera di fiducia

In coerenza con indicazioni e normative nazionali, l'Ateneo di Torino ha istituito il Comitato Unico di Garanzia (CUG) e il servizio della Consigliera di fiducia all'interno di un complessivo orientamento verso l'inclusione e il contrasto di ogni forma di discriminazione. In questo paragrafo vengono descritti i principali elementi distintivi di questi due organi così come sono stati "raccontati" al personale ricercatore neoassunto che ha frequentato le edizioni di IRIDI START: il taglio qui descritto è importante perché individua la *conditio sine qua non* del corretto funzionamento degli organi stessi ovvero il fatto che siano conosciuti dalla popolazione universitaria e quindi parte di un processo di dialogo e ascolto.

2.1 Il Comitato Unico di Garanzia

Il Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni (CUG) è stato istituito dall'art. 21 della Legge 4 novembre 2010 n. 183, regolamentato dalle "Linee Guida sulle modalità di funzionamento dei Comitati Unici di Garanzia" emanate con Direttiva della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2011, e dall'art. 63 dello Statuto di Ateneo.

L'Ateneo di Torino ha istituito il CUG nel 2013 dando valore, in linea con le direttive nazionali, alle due funzioni propositive, consultive e di verifica. Il Cug è composto da Presidente (di nomina dell'Amministrazione), due componenti elette del personale docente-ricercatore, due componenti elette del personale tecnico amministrativo, una componente effettiva e una supplente designati da ciascuna delle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentate, due rappresentanti elette/i della componente studentesca con ruolo di uditrici/uditori e due componenti designate tra gli afferenti temporanei.

Il Comitato, in continuità rispetto al preesistente Comitato per le Pari Opportunità, ha ampliato lo sguardo a temi quali il benessere e la qualità di vita al lavoro. In specifico il CUG:

- contribuisce ad assicurare, in raccordo con il vertice dell'Università, un migliore ambiente lavorativo;
- collabora al rafforzamento della tutela delle lavoratrici e dei lavoratori;
- ha compiti propositivi, consultivi e di verifica e opera in collaborazione con il/la Consigliere/a Nazionale di Parità;
- contribuisce all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico, guardando alla qualità della prestazione nel suo legame con un ambiente di lavoro caratterizzato dal rispetto dei princìpi di pari opportunità, di benessere organizzativo e dall'assenza di qualsiasi forma di discriminazione, diretta ed indiretta, dovuta a genere, età anagrafica, disabilità, origine etnica, lingua, opinioni politiche e orientamento sessuale.

Si tratta di un organo di Ateneo che assume nella sua composizione la varietà della comunità universitaria, cui si rivolge nella sua interezza: popolazione studentesca, personale tecnico-amministrativo, personale docente e ricercatore, assegnisti/e, dottorandi/e, stagisti/e, ecc.

Nel dialogo con la governance e l'amministrazione, l'attività del Comitato è diretta a promuovere un ambiente di studio e di lavoro sereno, caratterizzato da relazioni interpersonali rispettose della libertà e dignità, secondo quanto previsto dal Codice di Comportamento.

In questa cornice generale il CUG promuove una cultura di parità e azioni positive tendenti ad assicurare la rimozione degli ostacoli che possono

impedire la piena realizzazione di pari opportunità nello studio e nel lavoro, attraverso azioni informative, formative, mirate allo sviluppo di servizi e di politiche. Il CUG, inoltre, accoglie richieste di sostegno e si attiva sul piano generale, con riferimento al funzionamento dell'istituzione nelle sue diverse declinazioni, per contrastare discriminazioni e cause di malessere, ai sensi del Codice di comportamento.

Essendo ampia la cornice di riferimento tematica, il CUG è sistematicamente coinvolto in:

- azioni di sensibilizzazione, informazione e formazione, sia con riferimento a temi specifici (ad esempio attraverso l'organizzazione di eventi aperti anche alla cittadinanza in occasione dell'8 marzo o del 25 novembre), sia con riferimento alla formazione in ingresso e in itinere per il personale, su temi di contrasto alla violenza, pari opportunità, tutele, benessere al lavoro e misure di conciliazione;
- azioni di promozione, monitoraggio e valutazione in tema di telelavoro e lavoro agile;
- attivazione e monitoraggio di strumenti di conciliazione (ad esempio il centro estivo o il rimborso spese per i centri estivi);
- adozione e mantenimento di strumenti di inclusione (ad esempio la Carriera Alias per studenti in transizione di genere);
- politiche per il benessere sia attraverso la realizzazione "diretta" di indagini sulla condizione di lavoro o sui bisogni di conciliazione, sia attraverso il sostegno a indagini realizzate da altri sui temi di pertinenza del CUG; rientra in questo ambito anche la promozione di servizi quali lo Spazio d'ascolto.

Il CUG lavora in sinergia con il CIRSDe, con la Rete dei CUG della Città Metropolitana, con la Rete Nazionale dei CUG e con la Rete Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane.

Come da indicazioni normative, inoltre, il CUG supporta l'Ateneo nella redazione del Piano di Azioni Positive (PAP), un documento necessario e vincolante rispetto alla possibilità di assumere personale. Pur con differenze, il PAP include già alcune azioni che rientrano in un disegno generale di piano di equità di genere (Gender Equality Plan, GEP), un aspetto, quest'ultimo, che dovrà essere presidiato a partire dal 2022, in coerenza con quanto delineato dalla CRUI[1] e in relazione alle politiche dei finanziamenti Europei.

Attualmente UniTo dispone di un PAP che ha guidato la definizione di obiettivi e indicatori del Piano Strategico di Ateneo[2], approvato da CDA nel dicembre 2020, soprattutto con riferimento agli aspetti di

[1] www.crui.it/archivio-notizie/vademecum-per-l%E2%80%99elaborazione-del-gender-equality-plan-negli-atenei-italiani.html.

[2] www.unito.it/sites/default/files/piano_strategico_2021.pdf.

- inclusività rafforzamento della cultura della parità, anche attraverso il Bilancio di genere in corso di definizione e la realizzazione di azioni formative e di sensibilizzazione rivolte all'intera comunità di UniTo; sviluppo di cittadinanza e contrasto alle discriminazioni;
- sostenibilità miglioramento della qualità organizzativa dell'ambiente di lavoro e di studio.

2.2 La Consigliera di fiducia

La Consigliera di fiducia[3] è la persona incaricata istituzionalmente di fornire informazioni, consulenza ed assistenza gratuita ai/alle componenti della comunità universitaria (personale tecnico amministrativo, personale docente, studenti) oggetto di discriminazioni, molestie e lesioni della dignità o mobbing (Calafà, 2009; Bigotti, 2021a, 2021b), come evidenziano all'art. 6 del Codice di comportamento dell'Università degli Studi di Torino.

È una professionista esterna all'Amministrazione, terza rispetto alle parti in contrasto, la quale viene nominata dall'Ateneo su proposta del Comitato Unico di Garanzia, a seguito di uno specifico bando, tra coloro che possiedono competenze, esperienze professionali e personali adatte a svolgere i compiti previsti: conoscenze in ambito giuridico e giuslavoristico, gestione dei conflitti, normative in materia di pari opportunità, conciliazione tempi di lavoro e famiglia, etc.

Può intervenire in via preventiva e repressiva, in via informale e formale, con il consenso scritto della persona per l'istruttoria diretta all'accertamento dell'illecito disciplinare, nel caso si verifichino comportamenti molesti psicologicamente e/o sessualmente, atti a ledere la dignità di chi studia o lavora all'interno dell'Università. Ha compiti propositivi nei confronti del CUG; partecipa ad eventi formativi e convegni e supporta il CUG nella creazione di una rete territoriale per le Pari Opportunità. Può agire in via informale a seguito di richiesta scritta del soggetto direttamente interessato. Interviene in caso di discriminazione, molestie sessuali e mobbing, come sopra esposto.

Sono discriminatori tutti i comportamenti/atti/patti con i quali una persona è trattata in modo meno favorevole di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata un'altra in una situazione analoga (discriminazione diretta) oppure i casi in cui una disposizione, una prassi, un criterio, un patto o comportamento apparentemente neutri possono mettere alcune persone in una posizione di particolare svantaggio rispetto ad altre (discriminazione indiretta).

[3] La scelta di nominare al femminile la figura professionale della Consigliera di fiducia intende raccogliere l'invito della Raccomandazione del Parlamento Europeo A3 – 0043/94 che suggerisce la preferenza per l'individuazione di donne a ricoprire tale ruolo, poiché «costituiscono il maggior numero delle vittime delle violenze e sono pertanto maggiormente in grado di creare un clima di fiducia e di comprensione reciproca».

Sono altresì ritenute discriminazioni quei trattamenti sfavorevoli che costituiscono una reazione ad un reclamo o ad un'azione volta ad ottenere il rispetto del principio di parità di trattamento.

Per molestia morale si intendono atti, atteggiamenti o comportamenti di violenza morale o psichica, in occasione di lavoro o di studio, ripetuti nel tempo in modo sistematico o abituale, che portano ad un degrado delle condizioni di lavoro o di studio idoneo a compromettere la salute, la professionalità o la dignità della persona che ne è vittima.

Per molestia sessuale si intende ogni comportamento indesiderato a connotazione sessuale o qualsiasi altro comportamento basato sul sesso che offenda la dignità degli uomini e delle donne nell'ambito lavorativo o di studio, ivi inclusi atteggiamenti sgraditi di tipo fisico, verbale e non verbale.

Il mobbing va ricondotto all'ambito delle molestie morali (art. 3 del Codice di Comportamento) e quindi la trattazione dei relativi casi è di competenza della Consigliera. I comportamenti integranti discriminazioni, molestie e molestie sessuali sono sempre difficili da provare in un eventuale procedimento disciplinare o giudiziario, perché raramente vengono posti in essere in pubblico.

Il primo consiglio è di rivolgersi alla Consigliera di fiducia che potrà suggerire le azioni più idonee. In via generale la persona offesa deve raccogliere e conservare le prove del comportamento discriminatorio o molesto (ad esempio messaggi e email provenienti dal soggetto offensore), annotando scrupolosamente la presenza di eventuali testimoni, giorno, data, ora, circostanza in cui ha ricevuto minacce o molestie verbali, non verbali e telefoniche, le modalità ed il contenuto delle stesse in modo da poter ricostruire tutta la vicenda.

La Consigliera di fiducia, occupandosi della tutela delle persone vittime di molestie e discriminazioni, ha anche competenza in materia di benessere organizzativo, limitatamente ai rapporti tra le persone o, più in generale, alle condizioni emotive dell'ambiente lavorativo e/o di studio. Le componenti della comunità universitaria devono osservare i principi e le norme generali dettate dalla Costituzione, dalla legge civile e penale e dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro.

La Consigliera ascolta la parte interessata, convoca la controparte ed eventualmente mette a confronto le posizioni.

Acquisisce elementi, documenti ed informazioni necessarie alla valutazione del caso nell'assoluto rispetto della privacy, sia della parte lesa sia del/della presunto/a responsabile. Suggerisce azioni opportune ad assicurare un ambiente di lavoro rispettoso della libertà e della dignità delle persone e, nei casi più gravi, come previsto espressamente dal Codice di Comportamento, può consigliare al/alla Responsabile della struttura competente il trasferimento di una delle persone coinvolte.

La Consigliera può essere coinvolta nella procedura formale che può essere avviata, eventualmente anche su input del/della medesimo/a, dal/dalla Dirigente responsabile, dal Direttore Generale/dalla Direttrice Generale o dal Rettore/dalla Rettrice e che, a seguito di idonea istruttoria, può concludersi con l'adozione di provvedimenti disciplinari a carico della persona accusata.

Per quanto riguarda l'Ateneo di Torino, l'intervento della Consigliera di fiducia deve essere richiesto per iscritto attraverso l'indirizzo email consiglieradifiducia@unito.it. In tempi brevi la Consigliera, dopo aver sentito la persona offesa, prende in carico il caso e la informa sulle modalità più idonee per affrontarlo. Dopo averne ottenuto il consenso espresso la Consigliera può:

1. sentire la persona indicata come autrice della molestia o della discriminazione, il/la Responsabile dell'Ufficio o del Dipartimento e gli/le eventuali testimoni;
2. accedere ai documenti amministrativi;
3. oppure proporre un incontro a fini conciliativi.

Viene comunque suggerita l'azione più opportuna per assicurare un ambiente di lavoro rispettoso della libertà e della dignità delle persone coinvolte, e, nei casi più gravi, può proporre al/alla Dirigente competente lo spostamento di una delle persone implicate nella vicenda. Tutte le persone interessate alla soluzione dei casi sottoposti alla Consigliera sono comunque tenute al segreto sui fatti e le notizie di cui vengono a conoscenza nel corso della trattazione del caso. Il diritto alla riservatezza è quindi garantito.

La persona interessata può attivare, a propria scelta, due procedure:

1. informale, richiedendo l'intervento della Consigliera di fiducia;
2. formale, investendo del caso il/la Direttore/Direttrice Generale o il/la Rettore/Rettrice, a seconda delle rispettive competenze in materia disciplinare.

Entrambe le procedure sono coperte dalla massima riservatezza. Nella procedura informale la parte che segnala ha il controllo di tutte le fasi, dovendo necessariamente discutere con la Consigliera e prestare il proprio consenso espresso per qualsiasi intervento la medesima intenda adottare e può quindi essere interrotta in qualsiasi momento. Inoltre, poiché la funzione della Consigliera è soprattutto conciliativa, è più facile trovare soluzioni ai problemi lamentati.

La procedura formale, invece, una volta promossa non può più essere interrotta e, ove ne ricorrano le condizioni, potrà sfociare in un procedimento disciplinare a carico del soggetto offensore anche contro la volontà di chi ha segnalato.

La Consigliera di fiducia, ove ne ricorrano le condizioni e la persona offesa lo consenta, può segnalare il comportamento pregiudizievole al/alla

Rettore/Rettrice (in caso di violazioni poste in essere da personale docente) o alla Direzione Generale (in caso di violazioni poste in essere da personale non docente o studenti/studentesse) per i provvedimenti del caso, anche di natura disciplinare. La eventuale responsabilità penale e civile per comportamenti offensivi non può ovviamente essere esclusa dal ricorso alle procedure formali o informali sopra richiamate.

La persona offesa può quindi denunciare il fatto anche in sede penale o richiedere il risarcimento in sede civile, nel rispetto dei termini prescritti dalle rispettive normative.

3. Generazioni di origine straniera crescono. L'ora del "passo seguente"

I giovani stranieri compongono un insieme composito, per origine della famiglia, caratteristiche culturali, appartenenza religiosa e valoriale. Un mosaico di caratteristiche e identità spesso difficile da racchiudere in un'immagine unica, che è inoltre disperso in modo disomogeneo sul territorio nazionale (Santagati, Colussi, 2020). Quella della presenza figlia dell'immigrazione è una realtà cresciuta nell'arco di ormai mezzo secolo e non sempre facile da rintracciare. Infatti, l'origine dei percorsi migratori dei genitori spesso non lascia segni distintivi né in una doppia cittadinanza né in peculiari e visibili tratti somatici e/o fenotipici.

Nel dibattito pubblico i giovani stranieri sono ricomposti sotto l'etichetta di "seconda generazione", etichetta in realtà utilizzata in modo assai poco preciso, indicando comunemente anche chi arriva nel Paese dove i genitori sono emigrati, soprattutto se poi affronta tutto o parte del proprio percorso formativo nella scuola italiana.

Il termine ritorna periodicamente, ogni volta che si affronta il lungo e difficoltoso iter delle proposte di riforma per la legge sulla cittadinanza. Come pure nelle cronache, che spesso forniscono occasioni di riflessione su quali possano essere i tratti salienti (e unici) dell'essere italiano. In questo caso il possesso di un passaporto non pare essere l'elemento principale, sostituito di volta in volta dal luogo di nascita, da quello di formazione o addirittura dal colore della pelle. Lo sport è un buon banco di prova di quanto il dibattito sia ancora ben lungi da essere approfondito e compreso nelle sue caratteristiche principali. Periodicamente ad esempio si registrano reazioni più o meno indignate ai cori razzisti in competizioni sportive, che però danno voce a sentimenti diffusi, sebbene non nuovi nella storia italiana.

Un altro modo per affrontare il tema è proprio riferirsi al passato nazionale: quello di una terra di emigranti, dove nell'esperienza di ogni famiglia trova posto un qualche parente che ha cercato di migliorare le proprie condizioni di vita trasferendosi in un'altra regione o in un altro stato. La storia, con i suoi moniti, è un'importante fonte di insegnamento, impariamo a

scuola. E tuttavia quando da studenti si diventa cittadini, elettori, lavoratori, genitori e così via, le lezioni apprese sono rapidamente sostituite da umori, risentimenti, fraintendimenti. I figli dell'immigrazione possono allora divenire rapidamente tutti arrivati via mare, professare un'altra religione, essere, nel complesso, nullafacenti a spese dello stato.

Eppure, osservati nella loro quotidianità, i giovani di cittadinanza straniera crescono in simbiosi con quelli italiani: molti sono smartphone dipendenti, altri ancora sono appassionati dello stesso gruppo musicale, tifosi di calcio o compagni di scuola con cui condividere le ansie rispetto a un futuro professionale che appare incerto.

3.1 Dalla scuola all'università: lezioni apprese

Una riflessione sui figli dell'immigrazione all'università deve partire dallo sguardo ai livelli formativi precedenti per meglio comprenderne dinamiche e caratteristiche. La presenza di giovani e studenti con cittadinanza non italiana nelle istituzioni formative del paese, seppure essa presenti una grande eterogeneità nelle sue caratteristiche principali (background migratorio, paese di origine delle famiglie, lingue, appartenenze culturali, identità religiose), è da tempo una realtà nel contesto italiano (Schaeffer, 2019; Ricucci, 2021). I dati demografici e quelli precipui del sistema scolastico evidenziano il crescente peso dei giovani stranieri in tutti gli ordini di scuola.

Resta di certo confermata la centralità dei canali di istruzione e formazione professionale per gli allievi non italiani neo arrivati e per molti tra coloro da più tempo in Italia. In tutte le ondate migratorie si ripete la stessa storia, quando il primo approdo all'istruzione si presenta come particolarmente impervio. Per chi arriva dopo le possibilità migliorano, anche se per talune provenienze l'effetto di "segregazione formativa" prosegue poi nel tempo, come studi internazionali hanno ampiamente dimostrato (Portes, Mac-Leod, 1999; Feliciano, Lanuza, 2017). L'essere in sintonia con le storie di paesi di più lunga tradizione migratoria, lungi dal consolare, suona come un campanello di allarme. L'inerzia con la quale si ripetono le storie migratorie di segregazione e marginalizzazione indica una singolare resistenza a trarre frutto dalle esperienze del passato, replicando modelli che se già una volta non hanno fornito brillanti risultati rischiano di produrre conseguenze ancor più negative per il futuro di questi ragazzi e dell'intera società. Ciò soprattutto per quanto riguarda i giovani, sui quali è opportuno che si concentri l'attenzione di studiosi, operatori e amministratori pubblici. È infatti sulle loro spalle, molto più che su quelle dei genitori, che ricadrà l'onere (e l'opportunità) di realizzare veri percorsi di integrazione.

La mancanza di possibilità di lavoro per chi abbia credenziali educative inadeguate resta un punto critico nelle esperienze dei figli dell'immigrazione,

soprattutto se si tiene conto della crescente importanza dal punto di vista professionale di un'istruzione di livello terziario (Carlana *et al.*, 2020). L'aumento delle iscrizioni in tutti i canali di istruzione secondaria di secondo grado, inclusi licei, di adolescenti di origine straniera registrato negli ultimi anni è un segnale positivo in tal senso (MIUR, 2019). Ciò tuttavia non metterà questi ragazzi al riparo dal rischio di tempi difficili una volta conseguito il diploma e aver intrapreso il percorso universitario, perché la classe sociale, la rete di relazioni e il bagaglio culturale delle famiglie continueranno a condizionare gli esiti dei percorsi formativi di allievi che sono solo teoricamente uguali ai blocchi di partenza.

Se i primi arrivati – i figli dell'immigrazione ricongiunti, ossia nati all'estero, – si sono orientati verso percorsi tecnico-professionali, per le seconde generazioni cresce quindi la propensione a frequentare i licei e in prospettiva l'università (Engzell, 2019).

Le preoccupazioni però rimangono e riguardano la tenuta di questi percorsi e la capacità degli atenei di valorizzare capacità e caratteristiche dei propri studenti, sapendo costruire un effettivo collegamento con le necessità del sistema produttivo.

Si tratta di realtà recenti e da approfondire, anche perché l'attenzione in merito agli studenti stranieri è concentrata su quelli in arrivo dall'estero, esempi di un processo di internazionalizzazione che caratterizza le università italiane. Per quanto riguarda la presenza dei giovani di origine straniera negli atenei italiani, in crescita ma ancora piuttosto esigua in rapporto al totale della popolazione studentesca, recenti indagini hanno evidenziato una percezione degli altri studenti e dello stesso corpo docente basata su una visione piuttosto stereotipata della realtà. Da un lato ci si concentra sugli studenti stranieri che frequentano i corsi universitari, per esempio attraverso il programma Erasmus, dall'altro si sovrastima il numero dei giovani residenti con cittadinanza non italiana, che sono considerati fino al 15-20% della popolazione studentesca: un dato superiore di oltre cinque volte la percentuale effettiva.

Un altro aspetto interessante concerne la scelta delle facoltà frequentate. In questo senso per quanto riguarda i corsi di laurea con test di accesso gli studenti di origine straniera sono presenti in numero ridotto, rivelando con ogni probabilità il permanere di un deficit linguistico, anche fra quelli diplomati in Italia. Va detto che oltre a segnalare un problema nel percorso formativo in sé tali risultati potrebbero anche richiamare la necessità di adeguamento dei test stessi, di fronte a esaminandi che possono conoscere l'italiano ma non raggiungere quella conoscenza della cultura di un Paese che spesso va oltre il compito della scuola.

Va inoltre sottolineato come l'aumento dei percorsi di alta formazione per i figli dell'immigrazione – insieme importante tra le giovani generazioni attuali e dei prossimi decenni, in un Paese contrassegnato dall'invecchiamento

della popolazione – sia strettamente collegato alla possibilità di mantenere i livelli di competitività espressi dal tessuto economico e produttivo su base territoriale. I percorsi di innovazione per enti e imprese sono infatti dipendenti, assai più che in passato, dalla capacità di una quota crescente della forza lavoro di comprendere e interagire con l'evoluzione delle traiettorie tecnologiche e organizzative, anche in un'ottica di gestione della diversità culturale nelle aziende.

Altre questioni emergono sulla tenuta di questi studenti e sulle loro carriere: rispetto ai coetanei italiani, sono più motivati e rendono di più o hanno risultati meno brillanti? Quale il legame con il permesso di soggiorno? Le barriere all'accesso date dalla cittadinanza, così come i processi di discriminazione, riemersi in tutta la loro pervasività in un periodo di recessione economica e di stagnazione occupazionale, dimostrano quanto sia necessario non abbassare la guardia sui destini di questi studenti, soprattutto in una società che necessita di lavoratori della conoscenza fra le leve più giovani. Eppure, mentre l'economia guarda con speranza agli allievi stranieri, in quanto componente importante delle nuove generazioni, le relazioni nell'ambiente formativo, nel mondo del lavoro, nella società in generale sembrano non volerne prendere coscienza.

I progetti e le attività, i dispositivi e le iniziative predisposti nelle scuole, ad opera degli stessi istituti, ma anche di enti locali e soggetti del privato sociale, possono contribuire ad avvicinare la cittadinanza (famiglie e studenti, italiani e stranieri, educatori e volontari, vecchie e nuove generazioni) alla nuova realtà della società della conoscenza, in cui è importante apprendere anche competenze relazionali utili nell'interazione con il "multiculturalismo quotidiano" (Zanfrini, 2018). Gli Atenei italiani appaiono ancora all'inizio di questo percorso, con una riflessione rispetto alla presenza di studenti figli dell'immigrazione piuttosto limitata rispetto all'esperienza di altre istituzioni educative. L'impegno è gravoso, e richiede che tutti gli attori sociali coinvolti guardino in faccia la realtà ed esercitino fino in fondo la loro capacità di azione, tentando di modificare il corso degli eventi a partire da nuovi investimenti nelle relazioni e nei legami.

3.2 Studiare non basta. Storia migratoria, cittadinanza e diversità culturale sono (ancora) rilevanti

Come l'analisi sociologica ha messo a fuoco nei primi due decenni del secolo, l'esperienza migratoria costringe i giovani a crescere e maturare più in fretta dei loro coetanei italiani e quindi a essere maggiormente attenti alla lettura delle dinamiche che li circondano e li riguardano più direttamente. Una di queste dinamiche è sicuramente legata alle aspettative di successo scolastico da parte dei genitori, come esemplifica la voce di una laureata:

Tu ti senti sotto pressione. I tuoi genitori vogliono che tu sia sempre la migliore, la più brava. Nella scuola italiana e, come nel mio caso, nella scuola egiziana […] sei sempre a scuola e non puoi lamentarti con nessuno e vai avanti. Spesso invidiavo i miei compagni italiani per il tempo libero, perché i genitori mi sembravano più flessibili, meno rigidi… anche se crescendo ho capito che in ogni famiglia ci sono più o meno le stesse dinamiche e tutti, italiani o di origine straniera, litigano per gli stessi motivi, perché hai preso sette e c'è qualcuno che ha preso nove e non sei stato tu o perché sei tornata a casa troppo tardi e non hai fatto una telefonata per avvertire […] forse siamo tutti nella stessa barca da ragazzini o adolescenti penso ora, ma allora avevo l'impressione che a noi figli di stranieri si chiedesse di più. Sì, mi sentivo sempre sotto esame, da parte di tutti: genitori, insegnanti, amici egiziani di famiglia, nonni in Egitto e poi i miei amici, sia italiani per cui ero ancora troppo egiziana e sia egiziani, marocchini o altri frequentati nella moschea per cui stavo diventando 'troppo diversa'… ma diversa da cosa? Ed ecco si aggiunge anche il senso di colpa perché non sei abbastanza. (Latifa, italiana di origine egiziana, 27 anni)

La storia di Latifa non è né isolata né nuova nei racconti di migrazione (Ambrosini, Pozzi, 2018). Per molti degli studenti che vivono un'esperienza scolastica irta di difficoltà "i sogni dei padri" si trasformano nei loro peggiori incubi. Sono consapevoli che le loro speranze di riscatto sociale sono legate al successo scolastico e si avventurano in percorsi sempre più ambiziosi (Riniolo, 2019), a volte destinati a scontrarsi con una realtà ancora poco pronta a riconoscere che i figli dell'immigrazione non sono interessati (né destinati) a sostituire madri e padri nei lavori poco pagati, penalizzati socialmente, precari, pericolosi, pesanti.

Raramente mi chiedono quale lavoro voglio fare. Forse danno per scontato che noi figli di immigrati non abbiamo idee. Mi ricordo quando abbiamo dovuto scegliere l'università, qualcuno si è stupito della mia scelta di studiare giurisprudenza. Poi mi dicevano sempre 'Ti specializzi in diritto dell'immigrazione?' […] Devo occuparmi di stranieri solo perché ho un cognome straniero? Ma quando cambieremo? Quando cambierà il modo in cui sarò guardata? […] C'è ancora molta ignoranza in giro. Voglio diventare magistrato, perché mio nonno era magistrato in Albania e ho un profondo rispetto per la legge […] lo so, bisogna studiare molto, ma i miei genitori mi sostengono e poi sono una persona molto determinata. (Valbona, italiana di origine albanese, 25 anni)

Sto frequentando economia e commercio e sono molto soddisfatto. Vorrei lavorare in una società internazionale, per questo ho scelto il percorso in inglese. Penso di specializzarmi poi in finanza islamica. È una realtà che mi affascina e dalle grandi potenzialità qui in Europa. Quando lo dico, c'è qualcuno che sorride… e io so cosa pensa: 'Tu sei musulmano e sarà facile per te'. Io, senza aspettare, subito dico che i massimi studiosi e chi se ne occupa in Europa non sono musulmani. È come se per lavorare alla Ferrari si debba solo essere di Monza. Il mondo è ormai senza frontiere per certi temi e per noi giovani lo è ancora di più

> […] qualcuno mi dice che io la penso così perché ‘sono abituato’, perché sono nato in Egitto, son arrivato in Italia, ho vissuto in tre diverse città. È come dire che chi è migrante sarà migrante per sempre. (Abdes, italiano di origine egiziana, 24 anni)

In queste citazioni si possono ritrovare alcuni temi del dibattito a proposito di giovani e immigrazione, basato a volte più su slogan che su argomentazioni vere e proprie. Occorre prestare attenzione a saper distinguere fra percezione e realtà quando si parla di preparazione e competenze degli studenti (siamo sicuri non siano all’altezza delle sfide da affrontare?), oppure dei dubbi sui loro valori di riferimento.

Tratti somatici e nomi e cognomi che rimandano al “diverso” fanno moltiplicare gli ostacoli nella ricerca di un’occupazione, anche per laureati stranieri in uscita prodotti dagli atenei italiani.

Certo molte imprese, soprattutto quelle di grandi dimensioni, hanno da tempo avviato politiche del lavoro di discriminazione positiva, ma la dimensione quotidiana è spesso quella dei lavori precari, della ricerca limitata a piccole realtà artigianali o del terziario a basso valore aggiunto, della frequentazione di associazioni e servizi di politica attiva del lavoro, che sempre meno, in un periodo di difficoltà generalizzata, sanno fornire risposte efficaci.

Va ricordato come spesso non sia la cittadinanza a discriminare, ma soprattutto il capitale sociale, l’età o il genere, che continua a essere ancora fonte di pregiudizi e discriminazioni. Tuttavia la combinazione di questi elementi con la provenienza famigliare può creare, in uno scenario di generalizzata difficoltà economica, una sorta di “tempesta perfetta” che si frappone tra i figli dell’immigrazione e quel “lavoro dignitoso” cui fanno riferimento la letteratura scientifica e i documenti programmatici delle istituzioni (Bonizzoni, Ruggieri, 2020).

In sintesi, gli equilibri con cui si confronta la società italiana e che coinvolgono in prima persona le seconde generazioni di stranieri sono piuttosto fragili. In una spirale difficile da contrastare il lavoro diminuisce, i licenziamenti aumentano, gli impieghi (anche quelli precari o in nero) si riducono, la competizione cresce. Le sfide sociali, esacerbate nell’ultimo anno dalla crisi pandemica, sono molte. Per affrontarle non si può mancare di prestare una grande attenzione alle esistenti criticità collegate al fenomeno migratorio, come pure alla valorizzazione dei suoi aspetti positivi. Alla tendenza di lungo periodo di stabilizzazione e integrazione crescente potrebbe contrapporsi un’altra, escludente e repressiva. Viene in evidenza il collegamento con il tema della riforma della cittadinanza, da molti auspicata e finora non realizzata (Ricucci, 2018).

Si tratta in realtà di un fattore molto importante, ma da leggere con uno sguardo più ampio: gli stessi giovani di origine straniera non conoscono a sufficienza le principali norme che li riguardano, un elemento essenziale per

comportarsi consapevolmente in contesti interculturali e agire per la promozione dei propri diritti e dell'eguaglianza. La creazione delle premesse per un miglioramento della situazione attuale passa di certo da una riforma del dispositivo di cittadinanza, ma anche dal coinvolgimento delle nuove generazioni e dall'impegno nella lotta alla marginalizzazione e alla mancanza di opportunità, anzitutto di formazione e lavoro.

I giovani stranieri (e quelli già italiani *de iure*, ma *de facto* penalizzati per colore della pelle, appartenenza religiosa, tratti somatici) rappresentano un futuro che è già presente. Le loro vocazioni, capacità e attitudini, paure e speranze, devono essere la base con cui costruire un'attiva partecipazione alla società, rifuggendo le rappresentazioni costruite sulla base del mondo giovanile che si vorrebbe o, peggio ancora, di informazioni sommarie e stereotipi.

Conclusioni

Il contesto universitario è luogo di incontro e scambio in cui l'apprendimento si nutre delle differenze. Il personale docente, attraverso momenti di approfondimento dedicati alle tematiche presentate in queste pagine, viene accompagnato a riflettere sull'esperienza di lavoro, al fine di sviluppare una prospettiva inclusiva nella progettazione e realizzazione delle pratiche didattiche.

Riferimenti bibliografici

Ambrosini M., Pozzi S. (2018), *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova, CSMedì.

Bigotti E. (2021a), *La Consigliera di fiducia nelle Università: il difficile percorso di affermazione di un recente organismo di parità*, «Queste Istituzioni», 3, pp. 101-122.

Bigotti E. (2021b), "La consigliera di fiducia: carneade o protagonista? Riflessioni teoriche e casi pratici", in Torretta P., Valenti V. (a cura di), *Il corpo delle donne. La condizione giuridica femminile 1964-2021*, Torino, Giappichelli, pp. 389-406.

Bonizzoni P., Ruggieri A. (2020), "I figli degli immigrati, stranieri al quadrato?", in IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, Roma, IDOS-Confronti, pp. 206-212.

Calafà L. (2009), "Formare i/le Consiglieri/e di fiducia", in David P., Spuntarelli S. (a cura di), *Codici etici, di condotta e consiglieri di fiducia nelle Università italiane*, Camerino, Aras Edizioni, pp. 55-68.

Carballo R., Morgado B., Cortés-Vega M.D. (2021), *Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme*, «International Journal of Inclusive Education», 25, 7, pp. 843-859.

Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2020), *Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children*, «Econometrica», 90, 1, pp. 1-29.
Cole E.V., Cawthon S.W. (2015), *Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», 28, 2, pp. 163-179.
Daley A., Phipps S., Branscombe N.R. (2018), *The social complexities of disability: discrimination, belonging and life satisfaction among Canadian youth*, «SSM-population health», 5, pp. 55-63.
Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson.
ENIL Italia (2016), *Miti da sfatare sulla vita indipendente*, www.superando.it/2016/05/02/miti-da-sfatare-sulla-vita-indipendente/.
Feliciano C., Lanuza Y.R. (2017), *An Immigrant Paradox? Contextual Attainment and Intergenerational Educational Mobility*, «American Sociological Review», 82, 1, pp. 211-241.
Harvey J. (2018), *Contemporary social theory as a tool to understand the experiences of disabled students in higher education*, «Social Inclusion», 6, 4, pp. 107-115.
Kulkarni M., Gopakumar K.V., Patel S. (2018), *How effective are disability sensitization workshops?,* «Employee Relations», 40, 1, pp. 58-74.
Lloyd A., Smith M., Dempsey I., Fischetti J., Amos K. (2017), *Shortand mediumterm impacts of the Just Like You disability awareness program: A quasi experimental comparison of alternative forms of program delivery in New South Wales' primary schools*, «Australian Journal of Education», 61, 3, pp. 288-304.
Lombardi A., Murray C., Kowitt J. (2016), *Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 44(1), pp. 1-13.
Milsom A. (2006), *Creating positive school experiences for students with disabilities*, «Professional School Counseling», 10, pp. 66-72.
MIUR (2019), *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione, anno scolastico 2019/2020*, Roma, MIUR-Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
Musio A. (2018), *Differentemente. Per un'etica dell'accomodamento ragionevole*, «Medicina e Morale», 6, pp. 641-652.
Nario-Redmond M.R., Gospodinov D., Cobb A. (2017), *Crip for a day: The unintended negative consequences of disability simulations*, «Rehabilitation psychology», 62, 3, pp. 324-333.
Nichols S., Stahl G. (2019), *Intersectionality in higher education research: a systematic literature review*, «Higher Education Research & Development», 38, 6, pp. 1255-1268.
ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, New York.
Portes A., MacLeod D. (1999), *Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 25, 3, pp. 373-396.

Ricucci R. (2018), *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estraneità. La questione dello «ius soli»*, Torino, SEB27.
Ricucci R. (2021), *Protagonisti di un paese plurale*, Torino, SEB27.
Riniolo V. (2019), "I nuovi volti del cambiamento: le seconde generazioni in Italia", in Fondazione Ismu (a cura di), *Venticinquesimo Rapporto sulle Migrazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 295-309.
Roth D., Pure T., Rabinowitz S., Kaufman-Scarborough C. (2018), *Disability awareness, training, and empowerment: A new paradigm for raising disability awareness on a university campus for faculty, staff, and students* «Social inclusion», 6, 4, pp. 116-124.
Santagati M., Colussi E. (a cura di) (2020), *Alunni con background migratorio in Italia. Le opportunità oltre gli ostacoli. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione Ismu.
Saraceno B. (2019), *Psicopolitica. Città salute e migrazioni*, Roma, Derive e Approdi.
Seidel E., Crowe S. (2017), *The state of disability awareness in American medical schools*, «American journal of physical medicine & rehabilitation», 96, 9, pp. 673-676.
Silverman A.M., Gwinn J.D., Van Boven L. (2015), *Stumbling in their shoes: Disability simulations reduce judged capabilities of disabled people*, «Social Psychological and Personality Science», 6, 4, pp. 464-471.
Zanfrini L. (2018), *Cittadini di un mondo globale, Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più*, «Studi Emigrazione/International Journal of Migration Studies», LV, 209, pp. 53-90.

12. I processi valutativi nei neo assunti. Un'analisi delle aspettative e delle prove esercitative

di *Daniela Robasto*

Il presente capitolo illustra l'analisi svolta sulla proposta didattica relativa ai processi valutativi del percorso IRIDI START per neoassunti. Il contributo prende avvio con il commento degli esiti della rilevazione iniziale, relativa alle percezioni dei problemi valutativi da parte dei corsisti. Passa poi ad analizzare le strategie di pianificazione del processo valutativo in università al fine di affinarle. Il contributo si conclude con gli esiti delle esercitazioni realizzate dai corsisti a fine modulo, volte ad accertare le conoscenze e competenze acquisite.

1. La percezione dei «problemi valutativi» nei neo assunti

Al momento dell'iscrizione al percorso formativo per neo assunti IRIDI START, è stato somministrato ai docenti iscritti un questionario semistrutturato volto, da un lato, a definire un profilo dei partecipanti, dall'altro a rilevare precedenti esperienze e preferenze nell'ambito della valutazione accademica, nonché eventuali aspettative e desiderata rispetto al corso in prossima erogazione. Nelle prime tre edizioni del percorso formativo hanno risposto al questionario 197 docenti.

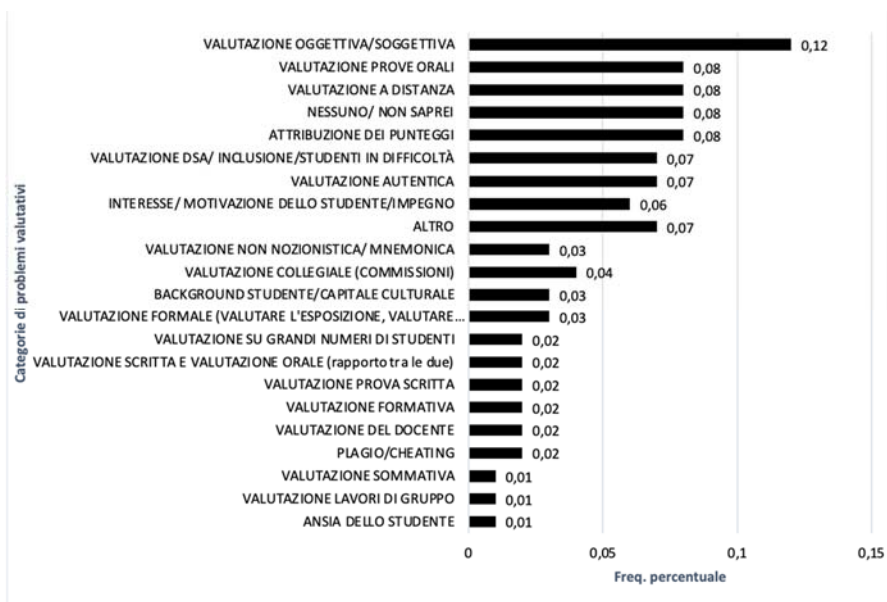
Un quesito, nello specifico, richiedeva al docente di riflettere su *un problema valutativo* che si desiderava affrontare nel corso della formazione. Scopo dell'item era rilevare non solo eventuali tematiche ritenute stimolanti da parte dei corsisti ma anche comprendere quali fossero i temi considerati "critici" o problematici relativamente alla valutazione.

Per le finalità esplorative del quesito si è reputato opportuno prevedere la modalità di risposta aperta. Le risposte valide fornite dai partecipanti sono state 191, per una base empirica costituita da un totale di 17.543 caratteri e 2.984 parole.

Dopo la disamina delle 191 risposte aperte, si è proceduto ad un'analisi della frequenza lessicale. L'analisi sulla frequenza del lessico ha restituito informazioni molto ricche per individuare una vasta gamma di questioni sul

tema della valutazione ma poco adatte a circoscrivere costrutti valutativi ricorrenti poiché, per la natura ampia del quesito e la disomogeneità disciplinare dei corsisti, la stessa *situazione valutativa* veniva narrata con un'estesa ricchezza terminologica o ancora lo stesso termine veniva utilizzato per richiamare criticità valutative differenti, a seconda dei contesti disciplinari.

Si è quindi reputato di maggior utilità procedere all'analisi tramite un processo di categorizzazione a posteriori, in prima istanza con codifica aperta e successivamente con codifica assiale (Ricolfi, 1997). La codifica aperta ha portato all'individuazione di 30 categorie di criticità valutative ricorrenti. Dal momento che le 30 categorie permettevano di essere ulteriormente ricomposte, assemblate o integrate sulla base delle loro interconnessioni semantiche, queste sono state successivamente rianalizzate tramite una codifica assiale che ha portato alla costruzione di 21 categorie ricorrenti e 1 categoria "*altro*". Successivamente alla codifica assiale, si è proceduto all'analisi monovariata della distribuzione di frequenza percentuale delle categorie individuate (Fig. 1).

Fig. 1 - Problemi valutativi esperiti o che si desidera affrontare durante la formazione. Categorizzazione delle risposte aperte e distribuzione di frequenza

L'analisi della frequenza delle categorie individuate mette in evidenza una buona eterogeneità dei costrutti emersi, tuttavia non stupisce che la categoria in maggior misura sollecitata sia quella del "mito" della *valutazione totalmente oggettiva* a lungo ripreso nel dibattito nazionale (Benvenuto, 2003) e/o il desiderio del superamento della valutazione soggettiva, costrutto ripreso nel 12% delle risposte. Successivamente (8%), troviamo invece le criticità connesse alla somministrazione delle *prove orali*. In questa categoria sono state raccolte le risposte che riguardavano: la complessità di somministrare colloqui orali, la difficoltà di precisione nella correzione istantanea durante la prova orale, le problematicità nell'individuare quesiti orali diversi per controllare medesimi obiettivi, le modalità per non perdere la concentrazione necessaria durante lunghe sessioni di orali etc.

Sempre con un 8% di richiami, troviamo il tema emergente ed emblematico dell'epoca pandemica: i problemi della *valutazione somministrata a distanza* (Perla, 2020); affiora l'interesse verso i tempi di somministrazione della valutazione a distanza, gli strumenti più adeguati, i momenti in cui effettuarla e le nuove esigenze infrastrutturali e tecnologiche.

Ancora un 8% si ottiene sulla categoria *"nessun problema/non saprei"*. Tale dato risulta coerente sia con la natura dei rispondenti (neo assunti), sia con altre risposte fornite al questionario iniziale dove infatti esattamente l'8% ha dichiarato di non aver ancora avuto la possibilità di cimentarsi con l'esperienza della valutazione accademica in qualità di docente.

Un ulteriore pari merito (8%) è infine relativo al desiderio di affrontare il tema dell'*attribuzione dei punteggi*; in tale categoria rientrano sia aspettative rispetto al desiderio di affrontare il tema durante la formazione sia criticità già esperite rispetto all'attribuire punteggi in modo corretto (es: difficoltà nella calibratura delle domande e loro riconduzione ai punteggi, tassonomia dei processi cognitivi e punteggi differenziati; criteri per l'attribuzione della lode; punteggi parziali in prove in itinere etc.).

In terz'ordine[1] (7%) troviamo invece due temi tra loro distinti: quello della *valutazione inclusiva* e quello della *valutazione autentica*.

La categoria della *valutazione inclusiva* (Chiappetta Cajola, 2015; Aiello, Pace, 2020) riunisce risposte differenziate ma in linea generale richiamanti il tema della valutazione dei DSA, delle difficoltà di includere durante le sessioni valutative e non solo durante la didattica e infine le criticità connesse a valutare difficoltà sempre più diversificate della popolazione studentesca, non solo quelle certificate.

[1] È ricaduta nel 7% anche la categoria "altro", nella quale sono state riunite quelle tematiche che venivano citate solo da un rispondente (es.: valutazione multidisciplinare, valutazione in sicurezza, rapporto sul numero di CFU, efficacia dell'apprendimento etc.).

Sulla modalità della *valutazione autentica*[2] (Wiggins, 1999) si sono invece riunite quelle risposte che richiamano la necessità di valutare competenze e non solo conoscenze, performance reali, il desiderio di andare oltre la valutazione delle capacità applicative, esecutive, procedurali per meglio rilevare il ragionamento e le abilità anche in caso di situazioni o casi verosimili o reali di una certa complessità.

Infine un 6% dei rispondenti ha avanzato il problema della valutazione dell'*impegno* da parte degli studenti. Rientrano in questa categoria le considerazioni sulla partecipazione degli studenti durante le lezioni, il loro grado di interesse, le difficoltà di coinvolgimento, motivazione e partecipazione e il loro peso durante le sessioni valutative.

Sono state invece riportate con una percentuale minima (2 o 3%) altre categorie di problemi valutativi che effettivamente permeano il mondo accademico ma che, almeno dai rispondenti, sembrano meno sentite: la valutazione sui grandi numeri, la differenza tra errori formali ed errori sostanziali, la valutazione formativa, la valutazione sui lavori di gruppo, i fenomeni di plagio o cheating.

L'analisi con codifica assiale ha effettivamente permesso di adattare meglio la progettazione dell'intervento formativo alle esigenze espresse dai formandi e di fornire un patto d'aula che potesse prendere in carico le problematiche valutative maggiormente richiamate[3] dai partecipanti.

2. La formulazione degli obiettivi di apprendimento prima della formazione IRIDI START

Oltre a raccogliere le criticità valutative sinora esperite, il questionario iniziale sulla valutazione ha chiesto ai corsisti di elencare almeno tre obiettivi di apprendimento oggetto di controllo durante le prove d'esame. Mentre la Tab. 1 mostra un estratto delle risposte aperte fornite nella formulazione degli obiettivi, la Fig. 2 mette in evidenza gli "oggetti" dell'apprendimento che si intendono mettere a controllo.

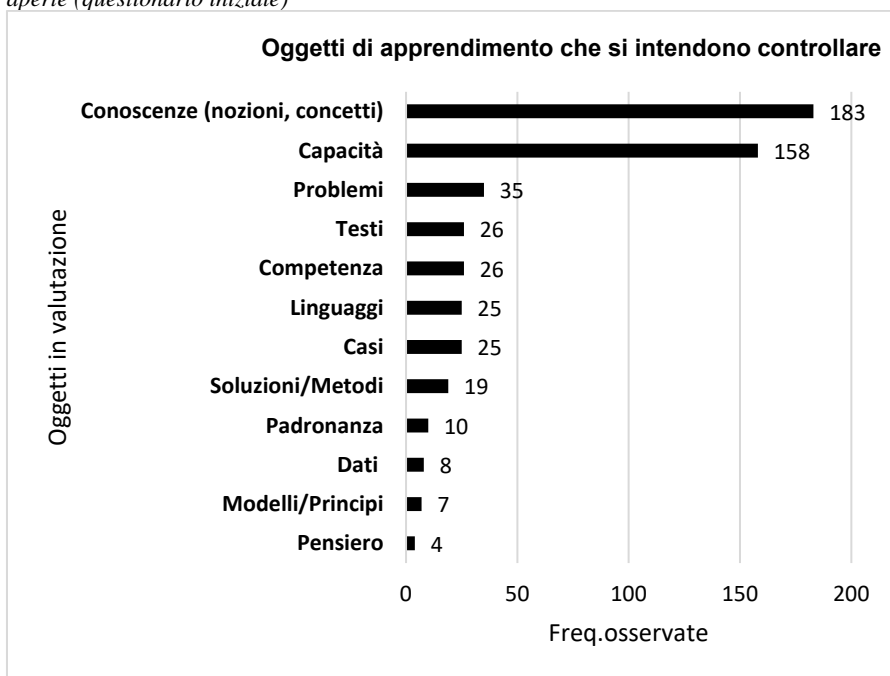
---

[2] La nomenclatura della categoria è stata individuata dall'autore durante il processo di categorizzazione e non naturalmente presente nel lessico delle risposte aperte.

[3] Nello specifico, nel modulo sulla valutazione IRIDI START, è stato dato maggior spazio ai seguenti temi: valutazione oggettiva/soggettiva, rubriche valutative per colloqui orali; attribuzione dei punteggi; strutturazione delle prove per valutazione autentica. I temi della valutazione a distanza e dei soggetti con DSA, invece, sono stati affrontati in altri moduli specifici tenuti da esperti in tecnologie dell'istruzione e pedagogia speciale previsti nel percorso IRIDI START.

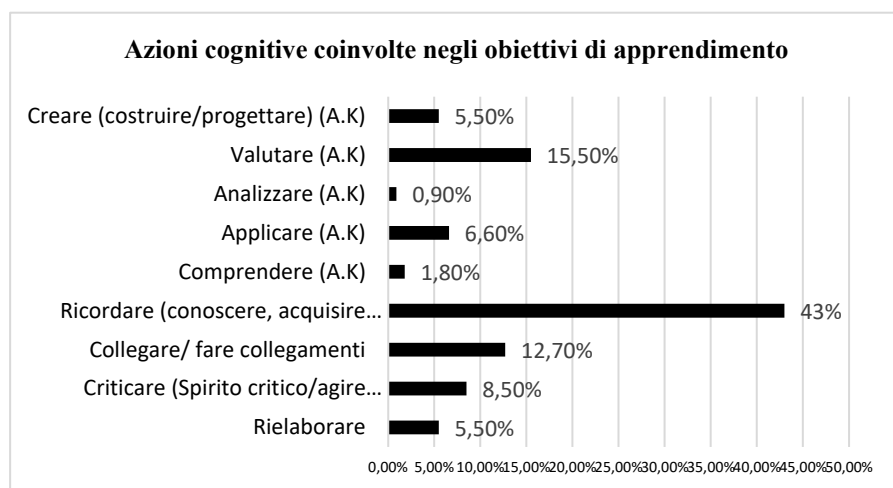
Tab. 1 - Estratto delle risposte aperte relativamente alla richiesta di esplicitare gli obiettivi di apprendimento che si intendono controllare con le prove d'esame

Elenca almeno tre obiettivi di apprendimento che vorresti controllare con le prove d'esame
Conoscenza degli elementi di base del calcolo numerico di frequente utilizzo in informatica.
Capacità di ragionamento sulla materia
Conoscenza dei testi letterari oggetto di studio
Conoscenza e capacità di comprensione
Conoscere gli argomenti centrali del corso e saperli discutere
Acquisizione delle conoscenze di base necessarie al medico di base
Applicazione delle conoscenze acquisite durante il corso
Apprendimento degli argomenti principali del corso
Apprendimento dei concetti di base
Apprendimento delle conoscenze di base relative alla materia insegnata
Argomentare gli aspetti centrali dei diversi sguardi sull'educare che caratterizzano la cultura contemporanea
Capacità analitiche e argomentative;
Capacità dello studente nell'affrontare problematiche sulla base degli strumenti forniti durante il corso;
Capacità di applicare le conoscenze teoriche in casi pratici
Comprensione dei concetti giuridici e delle dinamiche storiche degli stessi
Comprensione e rielaborazione dei contenuti
Conoscenza degli argomenti d'esame almeno sufficiente;
Conoscenza degli argomenti trattati a lezione;
Conoscenza delle nozioni fondamentali
Conoscenza generale degli argomenti trattati;
Conoscenza teorica della materia
Conoscenze disciplinari
Conoscere le relazioni tra linguaggi ad alto livello e il linguaggio a livello macchina
Discutere la diagnostica differenziale di patologie internistiche
Sviluppare capacità critica di analisi e di ragionamento;
Valutare le capacità dello studente nel gestire le informazioni imparate durante il corso in modo autonomo. individuando le relazioni tra i vari concetti
Buona conoscenza della lingua latina
Autonomia di analisi circa i contenuti trattati a lezione
Comprensione delle tematiche trattate
Apprendimento di contenuti di base specifici
Acquisizione delle conoscenze e competenze basilari per la comprensione della materia teorica e l'applicazione degli strumenti pratici di riferimento (apprendimento)
Capacità di comprensione di quanto esposto a lezione

Fig. 1 - Frequenza osservata degli "oggetti" di apprendimento che si intendono valutare con le prove d'esame a seguito dell'analisi della frequenza lessicale effettuata sulle risposte aperte (questionario iniziale)

Come si evince dall'estratto delle risposte aperte (Tab. 1) e dall'analisi della frequenza lessicale riportata (Fig. 2), sui 526 obiettivi di apprendimento che i docenti dichiarano di controllare con prove d'esame, il 34% di questi coinvolge il concetto di *conoscenza*, il 30% di *capacità/abilità* e il 4,9% di *competenza.* Vi sono poi "oggetti" di apprendimento che potrebbero rientrare in modo diverso nelle tre categorie standard (conoscenza, abilità, competenza) a seconda delle azioni cognitive richieste agli studenti durante la prova. Si tratta ad esempio dei *"casi", "metodi", "problemi*", "*dati". che* potrebbero richiedere sia l'attivazione di risorse prevalentemente conoscitive, sia la mobilitazione di strutture di interpretazione, azione e autoregolazione, maggiormente coinvolte in prove per competenze.

Per meglio comprendere questi aspetti si è dunque proceduto ad un'analisi della frequenza lessicale delle azioni cognitive (quando e se) richiamate negli obiettivi di apprendimento e successivamente si è proceduto ad una categorizzazione di queste utilizzando prevalentemente la tassonomia di Anderson e Krathwohl (2001). La classificazione suddivide diciannove processi di pensiero in sei categorie: ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare (Fig. 3).

Nella categorizzazione a posteriori svolta, sono state ricondotte al sistema tassonomico di Anderson e Krathwohl (2001) quelle azioni cognitive che potevano essere fedelmente ricondotte ai processi di pensiero compresi in una determinata categoria (ad esempio il rievocare, ripetere, riconoscere, sono state ricondotte al ricordare) mentre non si è proceduto ad una riconduzione tassonomica di quelle azioni che potevano appartenere a processi cognitivi differenti a seconda del contesto disciplinare o del tipo di prova. Si tratta ad esempio del *fare collegamenti e collegare*; del *criticare o agire o pensare criticamente* e del *rielaborare*. Sebbene tali azioni potrebbero in qualche modo richiamare i processi del comprendere (collegare e rielaborare) e del valutare (valutare criticamente le informazioni, le fonti etc., procedere ad un pensiero o ragionamento critico) non si è reputato sempre idoneo procedere a tale riconduzione in modo standardizzato ove la risposta aperta lasciava un più ampio spazio di interpretazione.

Fig. 2 - Azioni cognitive richiamate negli obiettivi di apprendimento che si intendono controllare con prove d'esame. I processi cognitivi riconducibili alla tassonomia di Anderson e Krathwohl sono indicati in parentesi (A.K)

In ultimo *non* sono stati ricondotti ad alcuna categoria quegli obiettivi di apprendimento "critici" che: *a)* non riportavano alcuna azione cognitiva (es. *livello di comunicazione della materia*); *b)* riportavano obiettivi dove non si evinceva chiaramente l'azione cognitiva di apprendimento oggetto di valutazione (es. *Procedere all'aggiornamento formativo in maniera autonoma*); *c)* riportavano finalità del processo formativo senza l'individuazione di azioni cognitive rilevabili (es. *Sviluppare competenze spendibili nella sua attuale o futura vita lavorativa*).

Sui 526 obiettivi dichiarati, ben 298 (56%) hanno presentato criticità di questo tipo.

Nel modulo formativo è stata dunque richiamata la rilevanza di una formulazione operativa degli obiettivi di apprendimento e si è dedicato ampio spazio al ripercorrere gli elementi che concorrono alla formulazione di un obiettivo di apprendimento valutabile.

3. Le esercitazioni dei neo assunti

A formazione avvenuta è stato chiesto ai formandi, su base volontaria[4], di procedere alle esercitazioni proposte. Sono state fornite tre differenti consegne esercitative (Tab. 2).

Tab. 2 - Esercitazioni sul tema della valutazione proposte ai frequentanti il corso IRIDI START per neo assunti

Consegna esercitativa sul tema della valutazione
1) A partire dalla definizione di alcuni obiettivi di apprendimento del tuo corso, individua i processi cognitivi coinvolti e quindi progetta almeno una consegna valutativa per ogni obiettivo. Esplicita inoltre il tipo di prova più confacente e la funzione della valutazione più utile.
2) Costruisci una scaletta di quesiti da somministrare durante un colloquio orale finalizzato a controllare processi cognitivi di ordine superiore (es: *Analizzare, Valutare, Creare*). Predisponi una rubrica che per ogni quesito individui chiaramente il processo cognitivo coinvolto e definisci i livelli di assegnazione del punteggio.
3) Costruisci una rubrica valutativa per una prova scritta seguendo l'esempio visto a lezione. A partire da un quesito, individua il peso di questo dentro la prova e definiscine i criteri di assegnazione del punteggio. Puoi inserire l'obiettivo di apprendimento e il descrittore di avvenuto raggiungimento per guidare/controllare la tua assegnazione dei punteggi anche durante la correzione della prova.

[4] I partecipanti alla formazione IRIDI START potevano scegliere se consegnare o meno il loro elaborato sul tema della valutazione. Seppur la consegna dell'elaborato fosse volontaria su ogni modulo, il rilascio effettivo del BADGE era ovviamente vincolato alla consegna di almeno 3 elaborati di qualità, con doppia revisione di questi (docente esperto in materia e docente esperto in Portfolio) sui temi oggetto di formazione (non solo sulla valutazione).

Una volta caricata l'esercitazione sul corso Moodle dedicato, i formandi hanno ricevuto il feedback (Hattie, Timperley, 2007) relativamente alla correttezza o meno dell'elaborato ed eventuali proposte di miglioramento o revisione dello stesso.

Dopo tale passaggio è stata data ai corsisti la possibilità di effettuare ulteriori modifiche e caricare la versione ultima dell'esercitazione sul Teaching portfolio nella sezione dedicata.

Sui 197 iscritti al percorso IRIDI START (prime tre edizioni), hanno scelto di consegnare l'esercitazione sul tema della valutazione 105 docenti, oltre il 53% dei corsisti. Si è così proceduto ad una analisi e valutazione degli elaborati consegnati e al rilascio del feedback in modalità individuale, caricato in modalità di commento nell'apposito format moodle.

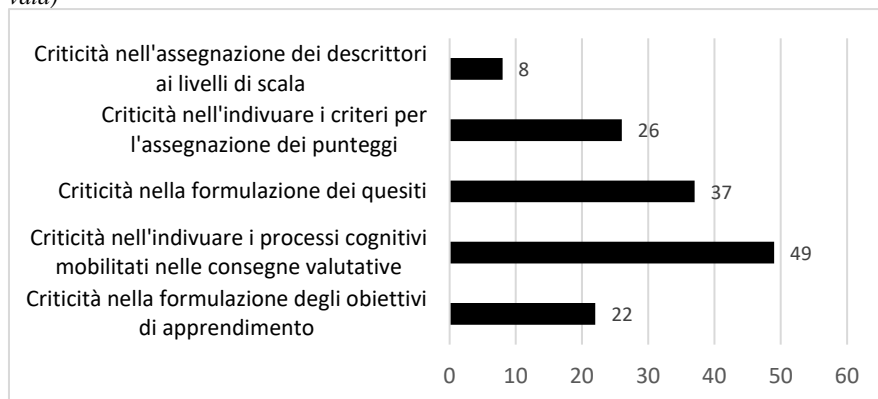
Successivamente tutti i feedback rilasciati in modalità "narrativa" sono stati oggetto di ulteriore analisi e dunque divisi in cinque differenti tipi di criticità rilevate.

- Criticità relative alla formulazione degli obiettivi di apprendimento.
- Criticità relative alla corretta individuazione dei processi cognitivi coinvolti nell'obiettivo e/o nell'item valutativo.
- Criticità nella costruzione dei quesiti/consegne valutative.
- Criticità nella descrizione dei criteri utilizzati per l'assegnazione dei punteggi.
- Criticità nell'assegnazione dei livelli di scala di valutazione.

Ogni feedback poteva richiamare naturalmente più di una criticità rilevata nell'elaborato, pertanto la somma delle frequenze osservate sulle criticità supera ovviamente la numerosità delle esercitazioni (142 elementi critici tracciati su 105 esercitazioni).

Infine si proceduto a controllare se vi fossero relazioni tra le diverse criticità rilevate, ipotizzando che l'incertezza a livello di obiettivo di apprendimento o una scorretta impostazione del quesito potesse determinare una co-occorenza di altre criticità in sede di progettazione degli strumenti valutativi.

Se quasi l'80% dei partecipanti al percorso formativo sembra aver superato le difficoltà emerse nel questionario iniziale nella definizione degli obiettivi di apprendimento (Fig. 4), rimangono ancora alcune criticità nell'individuazione dei processi cognitivi coinvolti negli obiettivi di apprendimento o nelle consegne valutative e nella costruzione dei quesiti di una prova, aspetti che potrebbero essere approfonditi nei percorsi *FULL o ADVANCED* che l'Ateneo sta via via organizzando anche a livello di singoli Dipartimenti.

Fig. 4 - Sintesi delle criticità rilevate nelle esercitazioni finali dei corsisti (Frequenza osservata)

Non sembra invece confermata la co-occorrenza di criticità sugli obiettivi e sulla costruzione dei quesiti (Tab. 3).

Tab. 3 - Criticità rilevata sugli obiettivi di apprendimento x Criticità rilevata sulla costruzione dei quesiti

Criticità rilevata sulla costruzione dei quesiti → *Criticità rilevata sugli obiettivi di apprendimento*	***NO***	***SÌ***	*Marginale di riga*
NO	52 *53.8* -0.2	31 *29.2* 0.3	83
SÌ	16 *14.2* 0.5	6 *7.8* -0.6	22
Marginale di colonna	68	37	105

X quadro = 0.77. Significatività = 0.379
V di Cramer = 0.09

Anche altre relazioni tra differenti criticità non sembrano confermate. Se infatti la tabella a doppia entrata (Tab. 4) mette in evidenza una relazione statisticamente significativa tra le criticità rilevate sugli obiettivi di apprendimento e le difficoltà nell'esplicitare correttamente i criteri di assegnazione dei punteggi all'interno della rubrica valutativa, i residui standardizzati di cella negativi (-1,9) non confermano la direzione ipotizzata cioè che gli obiettivi di apprendimento mal formulati determinino anche criteri di assegnazione dei punteggi incerti.

Stessa situazione si ritrova nel controllo di relazione tra le criticità nella costruzione dei quesiti e/o consegne valutative e le criticità sui livelli di scala (Tab. 5). Il valore della significatività della relazione potrebbe indurci a

confermare l'ipotesi di partenza mentre i residui standardizzati di cella negativi (-1,7) non confermano la direzione ipotizzata.

Tab. 4 - Criticità rilevata sugli obiettivi di apprendimento x Criticità rilevata sull'esplicazione dei criteri di assegnazione dei punteggi

Criticità rilevata sull'esplicazione dei criteri di assegnazione dei punteggi → *Criticità rilevata sugli obiettivi di apprendimento*	***NO***	***SÌ***	*Marginale di riga*
NO	*58* *62.4* *-0.6*	*25* *20.6* *1*	*83*
SÌ	*21* *16.6* *1.1*	*1* *5.4* ***-1.9***	*22*
Marginale di colonna	*79*	*26*	*105*

X quadro = 6.11. Significatività = 0.013
V di Cramer = 0.24

Tab. 5 - Criticità rilevata sulla costruzione dei quesiti x Criticità sui livelli di scala

Criticità sui livelli di scala → *Criticità rilevata sulla costruzione dei quesiti*	***NO***	***SÌ***	*Marginale di riga*
NO	58 *60.9* -0.4	8 *5.1* 1.3	66
SÌ	37 *34.1* 0.5	0 *2.9* - **1.7**	37
Marginale di colonna	95	8	103

X quadro = 4.86. Significatività = 0.027
V di Cramer = 0.22

Conclusioni

L'Università è chiamata a far fronte a nuove sfide che richiedono una rivisitazione non soltanto delle strategie formative ma anche dei traguardi da conseguire (Coggi, 2005, 2019; Felisatti, 2011; Perla, 2004). Una non chiarezza negli obiettivi formativi e nei risultati attesi, rischia di non orientare il docente né nella definizione dei metodi didattici né delle modalità di valutazione, con la conseguente possibilità che vi sia un disallineamento, talvolta anche notevole, tra obiettivi dichiarati, metodi utilizzati per raggiungerli ed esiti auspicati e valutati (Robasto, 2018, Biggs, 2007; Galliani *et al.*, 2011).

Inoltre uno schiacciamento degli obiettivi formativi sulla sola "conoscenza" dei contenuti del corso si allontana dall'esigenza di formare soggetti competenti, in grado di risolvere problemi complessi, utilizzando un ampio

ventaglio di processi cognitivi di ordine superiore che vadano oltre il "ricordare", così come richiesto in un agire professionale (Lucisano *et al.,* 2016). Occorrerebbe approfondire ulteriormente in quale modo gli insegnamenti accademici prendano in carico la mobilitazione dei processi cognitivi "analizzare, valutare e creare" (Anderson, Krathwhol, 2001) e come si raggiungano, e altresì come si controllino in fase valutativa, alcuni elementi dei Descrittori di Dublino[5] che sembrano non essere direttamente mobilitati nell'approccio trasmissivo-tradizionale, tipico della lectio tradizionale, dove allo studente non viene richiesto altro che ascoltare attentamente (Rahnema *et al.*, 2007; Walsh, Sattes, 2003).

L'analisi delle aspettative e delle preconoscenze dei formandi, grazie al questionario somministrato prima della formazione, ha confermato quanto siano radicati, anche nei neo assunti, obiettivi formativi volti soprattutto alla conoscenza e alla mobilitazione del processo cognitivo del ricordare e quanto sia necessario promuovere, fin dalla presa di servizio, un nuovo approccio all'insegnamento e alla valutazione.

Un ulteriore aspetto degno di interesse è la rilevazione delle credenze dei neo assunti in merito alla valutazione e il loro desiderio di un possibile e totale superamento della soggettività dell'atto valutativo che, grazie alla formazione al feedback in itinere, lascia invece poco per volta spazio ad un approccio alla valutazione maggiormente riflessivo e accorto, orientato a rendere ripercorribili e coerenti, in primis a sé stessi e poi a soggetti terzi, le scelte docimologiche compiute.

I risultati di un percorso formativo graduato (START, FULL, ADVANCED) sembrano essere promettenti. Una formazione che parta dalle aspettative e dai bisogni reali della popolazione accademica, intrisa di confronto tra pari e agganciata alla mobilitazione delle diverse strutture cognitive e metacognitive, grazie ad un puntuale e certamente impegnativo processo di feedback, può effettivamente accompagnare e sorreggere i neo assunti non soltanto nella loro *presa di servizio* ma nella *presa in carico* delle sfide alle quali l'Università è chiamata a rispondere con competenza.

Riferimenti bibliografici

Aiello P., Pace E.M. (2020), "Inclusive Educational Principles, Policies and Practices in Italy", in Sharma U., *Oxford Research Encyclopedia of Education*, New York, Oxford University Press, pp. 1-22.

Anderson L.W., Krathwohl D.R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*, New York, Longman.

Benvenuto G. (2003), *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci.

[5] Si pensi ad esempio ai Descrittori di Dublino c) Autonomia di giudizio d) Abilità comunicative; e) Capacità di apprendere.

Biggs J., Tang C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham, Open University Press/McGraw Hill.
Biggs J.B., Collis K.F. (1982), *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy, Structure of the Observed Learning Outcome*, London, Academic Press.
Bloom B.S. (1963), *Testing cognitive ability and achievement*, in N. L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*, New York, Rand Mc Nally.
Chiappetta Cajola L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*, Roma, Anicia.
Coggi C. (a cura di) (2005), *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari,* Lecce, Pensa MultiMedia.
Coggi C. (a cura di) (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Coggi C. (a cura di) (2005), *Una Facoltà allo specchio. Contributi di ricerca in una Università che cambia*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Diamond A. (2013), *Executive Functions*, «Annual Review of Psychology», 64, pp. 135-168.
Felisatti E. (2011), "Didattica universitaria e innovazione", in Galliani L., *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Felisatti E., Rizzo U. (2007), *Progettare e condurre interventi didattici*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Fondazione Crui (2014), *Insegnare discipline, Apprendere per lavorare, nei contesti universitari. L'esperienza cagliaritana e il modello di qualità pedagogica*, Roma, Fondazione Crui.
Fondazione Crui (2017), *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio Novità introdotte da AVA 2.0 e dal DM 987/2016,* Roma, Fondazione Crui.
Galliani L., Zaggia C., Serbati A. (2011), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali,* Lecce, Pensa Multimedia.
Giovannini M.L., Silva L. (2014), *Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? Ricerche di Pedagogia e Didattica,* «Journal of Theories and Research in Education», 9, 3, pp. 19-51.
Giovannini M.L., Rosa A. (2012), *La valutazione di impatto dei progetti di formazione all'insegnamento dei docenti universitari: quali indicazioni dalle rassegne delle ricerche empiriche?,* «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», V, 8, pp. 93-104.
Grange T. (2006), "Il laboratorio come luogo di costruzione di competenze", in Paparella N., Perucca A. (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria,* Roma, Armando Editore, pp. 69-201.
Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, London-New York, Routledge.
Hattie J., Timperley H. (2007), *The Power of Feedback*, «Review of Educational Research», 77, 1, pp. 81-112.
Lucisano P., Magni C., De Luca A.M. (2016), *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati,* Roma, Nuova Cultura.

Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2012), *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, San Francisco, John Wiley & Sons.
Moon J. (2002), *The module and programme development handbook*, London, Kogan Page.
Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento,* Brescia, La Scuola.
Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università,* Roma, Carocci.
Perla L. (2021), *Manuale Dad. Per una didattica digitale e a distanza efficace*, Molfetta, Nld Concorsi.
Rahnema S., Jennings F. (2003), *Kroll Ph. Student perception of the "Student evaluation of Instruction" form as a tool for assessing instructor's teaching effectiveness*, «North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal», 47, 3, pp. 6-10.
Rahnema S., Kroll P., Jennings F. (2007), *Faculty Perceptions of the "Student Evaluation of Instruction" Instrument as a Tool for assessing Teaching Effectiveness*, «North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal», 51, 3, pp. 10-14.
Redfield D.L., Rousseau E.W. (1981), *A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior,* «Review of Educational Research», 51, pp. 237-245.
Ricolfi L. (1997), *La ricerca qualitativa*, Roma, Carocci.
Robasto D. (2018), *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica*, «Excellence and innovation in learning and teaching», 1, pp. 38-58.
Schunk D.H. (1998), *An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience*, «Educational Psychology Review», 10, pp. 411-417.
Semeraro R. (a cura di) (2005), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*, Milano, FrancoAngeli.
Trinchero R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze: proposte di attività per la scuola,* Milano, FrancoAngeli.
Trinchero R. (2017), *Costruire e certificare competenze con il curricolo verticale nel secondo ciclo*, Milano, Rizzoli Education.
Walsh J.A., Sattes B.D. (2003), *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.), Charleston AEL.
Wiggins G. (1999), *Assessing student performance – exploring the purpose and limits of testing,* San Francisco, Jossey Bass Publishers.
Wiggins G., McTighe J. (2000), *Understanding by design*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
Zaggia C. (2008), *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Milano, FrancoAngeli.
Zimmerman B.J. (2001), "Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis", in Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-37.

13. *Approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria*

di *Isabelle Perroteau* e *Giovanna Del Gobbo*[*]

Nel presente capitolo il tema della qualità della didattica in Università viene inquadrato nel più ampio sistema di valutazione e promozione della qualità nell'alta formazione.

1. Sostenere la Cultura della Qualità

Se prima degli Anni Novanta solo quattro Paesi (Danimarca, Francia, Paesi Bassi e Regno Unito) avevano adottato sistemi di assicurazione della qualità nell'alta formazione, successivamente l'attenzione allo sviluppo di approcci sistemici di gestione della qualità nel campo dell'istruzione superiore è aumentata, tanto da arrivare a considerare la qualità come elemento chiave per l'attuazione e per gli sviluppi del Processo di Bologna (Bologna Declaration, 1999; Campbell, van der Wende, 2000; Jensen *et al.,* 2006; European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2020). Promossa e sostenuta da esigenze di efficienza, efficacia, ma anche di trasparenza e responsabilità (Sahney *et al.,* 2010), l'introduzione di meccanismi di garanzia della qualità a livello europeo ha avuto fin dall'inizio l'obiettivo di rafforzare la fiducia nella qualità dell'offerta universitaria tra i vari Paesi.

Tuttavia, questa attenzione ha per lungo tempo seguito un approccio "modularistico", volto a destrutturare e individuare i processi organizzativi, descrivendoli al fine di definirne procedure di garanzia di qualità. Concetti come controllo di qualità, assicurazione e gestione hanno, però, finito nel tempo per essere percepiti come approcci burocratici o tecnocratici, imposti dall'alto e molto distanti dalle esigenze di sviluppo di una cultura organizzativa basata su valori condivisi, competenze e nuove professionalità.

[*] Le due Autrici hanno impostato ed elaborato congiuntamente il contributo, tuttavia a Isabelle Perroteau vanno attribuiti i paragrafi 5 e 6, a Giovanna Del Gobbo vanno attribuiti i paragrafi: 1, 2 , 3 e 4 . Le conclusioni sono frutto di comune elaborazione.

Negli ultimi venti anni, la progressiva definizione di standard e linee guida (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2005, 2015) ha gradualmente contribuito al consolidamento di pratiche di monitoraggio, funzionali alla messa a punto di misure di miglioramento, favorendo il passaggio da un focus prevalente sulla elaborazione e utilizzo di strumenti di controllo della qualità o di accreditamento, ad una attenzione sempre più rivolta alla gestione del cambiamento, al ruolo attivo e alla responsabilità dei soggetti (individuali e collettivi) che presiedono determinati processi, al rafforzamento delle professionalità (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006, 2011). L'affermarsi e il consolidarsi di meccanismi e processi interni di autovalutazione ha esplicitato la componente trasformativa della valutazione più che del controllo, dello sviluppo migliorativo e non solo di *accountability*, di innovazione più che di conformità (Ehlers, 2009).

Tuttavia, sebbene la "qualità" possa essere percepita attualmente come prospettiva ormai consolidata nei sistemi di istruzione superiore, lo sviluppo di una cultura della qualità all'interno delle università appare, in realtà, paradossalmente in ritardo rispetto all'attuazione delle pratiche di assicurazione e gestione.

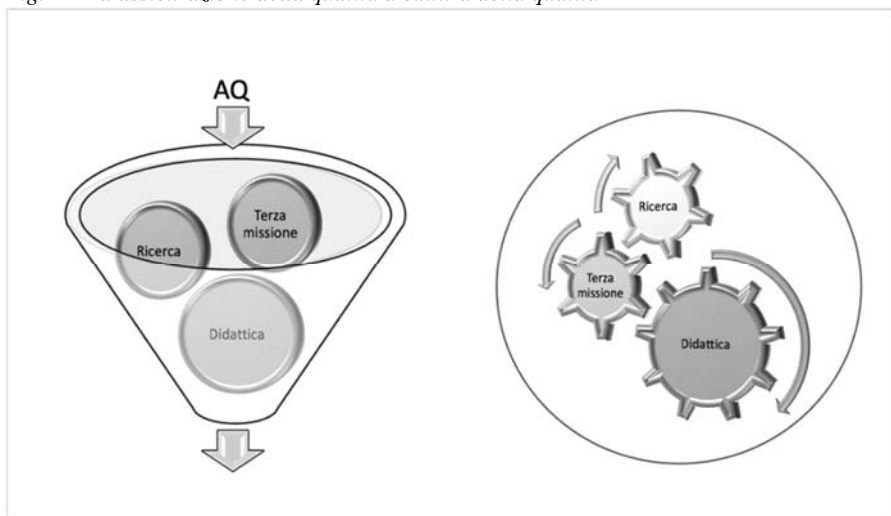
La presenza di processi interni di assicurazione della qualità (QA) potrebbe far supporre, infatti, lo sviluppo conseguente di una cultura della qualità, in grado di tenere conto delle realtà istituzionali e della cultura organizzativa di ciascun contesto. In realtà i processi di QA non sembrano indurre automaticamente un cambiamento culturale: la QA, nel suo senso più ampio, richiede, infatti, l'adozione di un approccio onnicomprensivo coerente con gli obiettivi strategici delle istituzioni, integrato nella cultura interna della istituzione. Le forme di gestione della qualità, per essere efficaci, dovrebbero poter rappresentare una componente (o una forma di operazionalizzazione) di una cultura della qualità già presente (Yorke, 2000; Loukkola, Zhang, 2010). In questa prospettiva, il rispetto dei requisiti e la coerenza con gli standard dovrebbero poter essere interpretati quali strumenti per la gestione strategica istituzionale e il posizionamento dell'istituzione nel panorama nazionale ed internazionale di riferimento.

I processi di QA negli istituti di istruzione superiore possono, quindi, esprimere un maggiore potenziale trasformativo e di induzione del cambiamento qualora consentano di rafforzare coerentemente la cultura organizzativa interna e sviluppare una programmazione integrata. Si tratta di un compito molto più impegnativo rispetto al controllo dell'adeguatezza dei processi richiesti da parti esterne, perché sviluppare la cultura della qualità implica la trasformazione di una cultura organizzativa e gestionale che spesso nelle università si articola in una pluralità di "sotto-culture" legate ai differenti contesti accademici e organizzativi (Aree, Scuole/Facoltà, Dipartimenti, Corsi

di studio, …) e saldamente basata su valori condivisi, convinzioni, aspettative, impegno e percezione dei livelli responsabilità nei confronti della qualità di tutti i processi istituzionali. Tutte dimensioni complesse da considerare e gestire.

Questa prospettiva olistica di lettura della qualità può essere interpretata, in accordo con Ehlers (2009), come fortemente caratterizzata da una connotazione educativo/trasformativa, che richiede forme di accompagnamento dei singoli attori nel processo di miglioramento continuo della propria pratica (educativo-didattica, di ricerca e terza missione, di gestione). La qualità diventa l'esplicitazione di una competenza del sistema organizzativo generata e alimentata da un apprendimento continuo, autodiretto e incorporato nei processi (Brookfield, 2009; Larson *et al.*, 2020) e che può essere determinato dalle condizioni di contesto e dall'inter-retroazione dei soggetti coinvolti con le risorse disponibili (Fig. 1).

In questo quadro, è possibile interpretare e sviluppare azioni volte a sviluppare la professionalità del docente (*faculty development)* come potenziale strumento a supporto dello sviluppo della cultura della qualità all'interno delle istituzioni di istruzione superiore? È a partire da questa domanda e dall'esperienza realizzata all'interno del progetto IRIDI, che si delinea il presente contributo.

Fig. 1 - Da assicurazione della qualità a cultura della qualità

2. Cultura della qualità come sfondo integratore per lo sviluppo delle competenze professionali

Sono ancora molte le resistenze all'applicazione di procedure considerate estranee e imposte dall'esterno, non interpretate come strumento "professionale" funzionale al monitoraggio dei risultati delle proprie attività al fine del miglioramento, in quanto finalizzate proprio alla produzione, organizzazione e restituzione di evidenze. I processi di gestione della qualità stentano ad essere interpretati come espressione di una cultura organizzativa condivisa. Se si considera il cambiamento nelle organizzazioni come risultato dato dalle competenze dei dipendenti e dalla cultura organizzativa (Mintzberg, 1994), aspetti come i sistemi e gli strumenti di gestione della qualità, le competenze e i valori individuali e organizzativi non possono essere considerati come elementi separati. Il costrutto "cultura della qualità" esprime proprio l'idea che la cultura di un'organizzazione e la qualità delle azioni implementate non rappresentano entità indipendenti, ma piuttosto che la qualità deriva da una prospettiva culturale più ampia (Harvey, Stensaker, 2008).

Secondo la definizione fornita per la prima volta dalla *European University Association* nel 2006 (Jensen *et al.*, 2006), la cultura della qualità non è intesa come un processo che può essere operato attraverso procedure di valutazione e misurazione, ma piuttosto come insieme di valori e pratiche, condivisi da una comunità istituzionale, coltivati a più livelli e in una pluralità di forme. Questa definizione è caratterizzata da due componenti distinte: da un lato, valori, convinzioni, aspettative e motivazioni che attengono propriamente ad una dimensione culturale (elaborata dalla e nella comunità accademica) e, dall'altro, processi definiti, finalizzati al coordinamento e all'organizzazione delle attività, relativi, pertanto, a una dimensione strutturale e gestionale (Jensen *et al.,* 2006). Di conseguenza, l'attenzione si sposta sullo sviluppo di strutture di significato sociale (*sense making*), che costituiscono la base di ogni interpretazione delle attività, degli eventi, delle norme che regolano il funzionamento di un'organizzazione. Azioni di misurazione e controllo sono parte integrante di questa cultura in quanto strumenti operativi. La sfida per garantire la qualità sembrerebbe risiedere nella possibilità di creare un ambiente che favorisca l'acquisizione e il rafforzamento di una cultura interna condivisa, piuttosto che la semplice messa a punto di procedure di gestione e alla loro applicazione.

Favorire dunque una partecipazione alle attività della comunità accademica più consapevole della dimensione organizzativa complessiva che regola le attività stesse, dovrebbe poter favorire l'attribuzione di una diversa significatività sia alla realizzazione delle diverse azioni/attività, sia agli strumenti che ne consentono il monitoraggio e la valutazione.

La qualità è stata anche definita sia come "metanarrazione" del sistema universitario, capace di generare nuove identità istituzionali e promuovere

nuove professionalità (Morley, 2003). Rappresenta anche un quadro di significati per azioni di miglioramento delle proprie attività, inclusa l'attività didattica (Weick, 1995) attraverso meccanismi di decostruzione e ricostruzione che rendono "viabile" l'accesso alla complessità del sistema (Del Gobbo, 2021): in questa direzione la qualità può costituire lo sfondo integratore di attività di sviluppo professionale all'interno delle università e i processi gestionali, a loro volta, possono rappresentare la matrice di riferimento che favorisce la percezione dei nessi, il senso della continuità che collega attività, servizi, strutture, politiche e strategie. In tal senso, il rafforzamento della cultura della qualità potrebbe costituire lo sfondo che consente di riportare a unitarietà percorsi formativi e di sviluppo professionale che derivano da una molteplicità di esperienze (di tipo informale, non formale e formale) che, altrimenti, resterebbero disperse e frammentate.

3. La prospettiva della qualità nel Progetto IRIDI

Il costrutto di cultura della qualità espande, dunque, gli approcci tradizionali dell'assicurazione della qualità (Sattler, Sonntag, 2018) ed è strettamente correlato al concetto di apprendimento organizzativo (Bollaert *et al.*, 2007) e cultura organizzativa (Schein, 2010) richiamando la responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione. Il punto di partenza di questo approccio sta nel riconoscimento che l'intera comunità docente, amministrativa e studentesca di una università è chiamata concretamente e attivamente a supportare la realtà accademica e ciò implica la messa in campo di maggiori expertise variamente distribuite in relazione a specifici compiti, funzioni e responsabilità. È un expertise che si sviluppa, prioritariamente, attraverso l'azione educativa, intrinseca e informale, esercitata dal contesto. Il coinvolgimento costante in attività di pianificazione, organizzazione, coordinamento, così come di monitoraggio, valutazione e controllo richiede, e, allo stesso tempo, consente lo sviluppo di nuove competenze per operare efficacemente all'interno di situazioni di lavoro che prevedono livelli di responsabilità e coinvolgimento differenziati. Per molti aspetti questa esposizione ad una pluralità di esperienze gestionali esprime un alto potenziale formativo: tuttavia, le risposte alle sollecitazioni del contesto non determinano necessariamente un apprendimento, se il contesto stesso, i diversi eventi e relazioni (Eraut, 2007) non assumono significatività. La possibilità di comprendere e interpretare gli strumenti, le norme, le procedure (anche relative alla valutazione e assicurazione della qualità) con cui la specifica comunità sociale e culturale realizza le proprie pratiche e risolve i problemi, congiuntamente ad un approccio riflessivo, critico e consapevole, permette di ridefinire e implementare la propria capacità di utilizzare la conoscenza del contesto e, nel

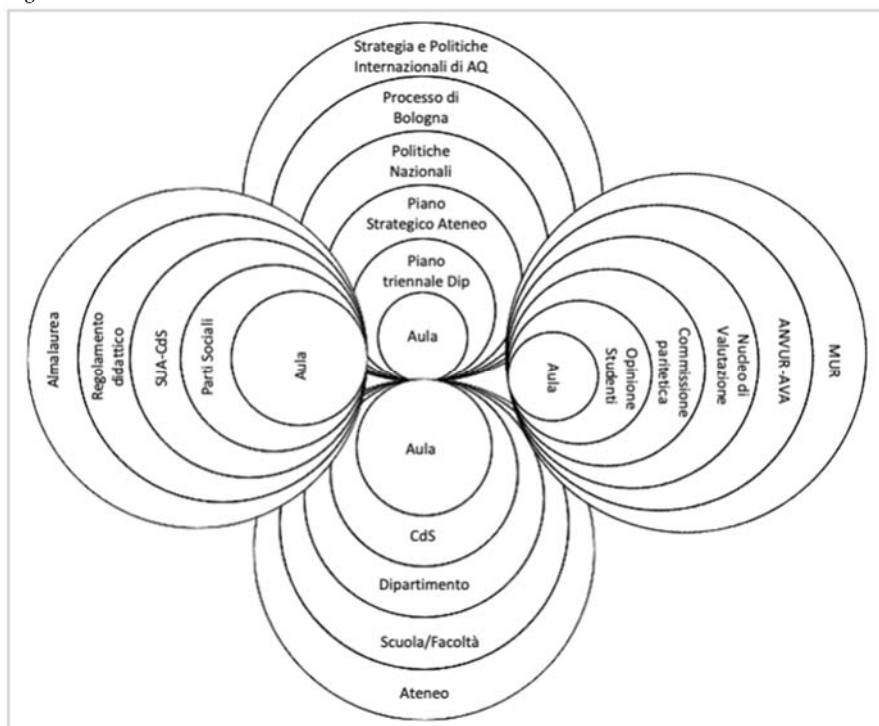
contempo, contribuire alla sua ridefinizione e al miglioramento per una maggiore funzionalità. È un processo di sviluppo professionale sicuramente graduale, che richiede partecipazione ed esperienza diretta, ma che può essere indotto e sostenuto attraverso azioni formative mirate. Nel 2011 un report della EUA evidenziava il supporto alla formazione del personale docente tra le condizioni che possono condurre ad una efficace cultura della qualità (Sursock, 2011). Investire sul miglioramento delle competenze del proprio personale è considerata un'operazione strategica, anzi è un'azione in se stessa "espressione" di una cultura della qualità (Loukkola, Zhang, 2010) in quanto intenzionalmente finalizzata allo sviluppo delle capacità del sistema di mantenere e migliorare le proprie *performance* e la propria identità (Mushtaq, Khan, 2012). La formazione può diventare, infatti, abilitante dei fattori che determinano la qualità educativa dei contesti di lavoro, ovvero il potenziale educativo espresso dalle interazioni, dai contenitori di accumulo di conoscenza organizzativa che ne garantiscono il funzionamento e si rinnovano in ragione della capacità di ogni organizzazione di evolvere e trasformarsi (Vicari, 2008). La formazione se fortemente contestualizzata e connessa ai processi organizzativi, contribuisce a valorizzare il potenziale educativo che caratterizza l'organizzazione universitaria, consentendo una possibile integrazione sinergica tra attività formativa intenzionale e dimensione informale dell'apprendimento generata dalla partecipazione consapevole e responsabile al sistema complessivo. Partecipare ad un Consiglio di Corso di Studio, predisporre il proprio syllabus, far parte di una Commissione didattica, essere membro di un Gruppo di Riesame o di una Commissione Paritetica, essere chiamati a svolgere attività di orientamento in ingresso o uscita, accompagnare la predisposizione delle tesi di laurea, svolgere azione di tutorato per il tirocinio, assumere una funzione di coordinamento di un servizio, partecipare a un Audit del Nucleo di Valutazione: sono tutte attività che svolgono un'azione educativa, troppo spesso inconsapevole, su coloro che sono coinvolti. Tale inconsapevolezza va a incidere sul potenziale formativo che potrebbe, invece, assumere.

In questo quadro, l'obiettivo formativo del modulo dedicato alla qualità all'interno del progetto IRIDI è stato prevalentemente orientato a offrire elementi per leggere e interpretare i contesti della didattica, per problematizzarli criticamente per poterne consapevolmente e autonomamente controllare la valenza educativa - o diseducativa - presente in ogni fase, attività, relazione, ambito lavorativo (Fig. 2). In questa prospettiva anche i dispositivi di valutazione della qualità (documenti dei processi di QA, Scheda Unica Annuale, Regolamento, Syllabus) sono stati affrontati come riferimento per "leggere" la complessità, definendo processi "semplificati" e arrivare all'individuazione e alla conoscenza delle componenti del sistema, delle relazioni che tra questi intercorrono, del loro funzionamento e della loro efficacia, anche grazie a indicatori per la misurazione dei risultati.

4. Il Modulo: "Approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria"

L'Università di Torino è giunta alla quarta edizione di IRIDI START per la formazione dei ricercatori neoassunti e il Modulo ha rappresentato la conclusione del percorso, offrendo l'opportunità di "rileggere" e contestualizzare quanto appreso nel corso e quanto appreso nella propria esperienza professionale nella prospettiva della qualità.

Il Modulo è stato così impostato con l'obiettivo di accompagnare i docenti partecipanti in una riflessione sul significato che assumono i processi di assicurazione della qualità della didattica per il miglioramento della propria professionalità e sul ruolo specifico che ogni docente riveste per la qualità complessiva dell'offerta. I risultati attesi, a partire dalla conoscenza, seppur introduttiva, del sistema qualità della propria Università, sono relativi alla comprensione del valore della didattica quale risorsa centrale del sistema universitario.

Fig. 2 - Livelli e intersezioni del sistema della didattica

Come evidenziato nei paragrafi successivi, essere già impegnati in attività didattica o far parte di gruppi di lavoro e commissioni - in alcuni casi anche espressione della gestione e assicurazione della qualità della didattica dell'Ateneo - non ha come effetto immediato la capacità di contestualizzare e dare significatività (*sense making*) ai processi a cui si partecipa. Tanto meno di utilizzare queste esperienze per costruire una propria visione in un quadro di riferimento socialmente condiviso, come richiamato nei paragrafi precedenti, che costituisce la base di ogni interpretazione delle attività, degli eventi, delle norme che regolano il funzionamento di un'organizzazione.

Il Modulo affronta, dunque, una serie di contenuti trattati come sollecitazioni per riflettere sul proprio operare all'interno del contesto universitario, individuando livelli diversi di responsabilità per favorire la qualità complessiva del sistema. Tale approccio parte dal presupposto, condiviso con i partecipanti, che per esercitare e sviluppare la propria professionalità in un contesto e per comprendere pienamente il proprio ruolo istituzionale, occorre conoscere a fondo questo stesso contesto e comprendere come la qualità possa essere considerata quale dimensione che trasversalmente attraversa tutto il sistema universitario (Felisatti *et al*., 2018) in quanto contribuisce:

- all'immagine pubblica degli Atenei, quindi alla reputazione, sia a livello locale che nazionale e internazionale;
- all'aumento delle risorse finanziarie attribuite agli Atenei come effetto dell'attrattività nei confronti degli studenti e della regolarità della loro carriera;
- al senso di appartenenza degli studenti, dei laureati, del personale universitario;
- all'allargamento della produzione scientifica grazie allo sviluppo di nuove tematiche e all'apporto di giovani talenti;
- alla valorizzazione e allo sviluppo del territorio in cui l'Università agisce.

Il punto di partenza sta nel cambiamento di prospettiva nella lettura della propria attività didattica in aula, da un livello micro (i contenuti, i metodi, i "propri" studenti") a un livello meso (la contestualizzazione dell'insegnamento nel complesso sistema di Ateneo che presiede alla didattica), a un livello macro (le norme e le indicazioni nazionali, il rapporto tra didattica e finanziamenti) e mega (le strategie e le politiche internazionali).

Al fine di favorire questo cambiamento, i partecipanti sono guidati in un processo di destrutturazione e ristrutturazione della propria esperienza rileggendola e riconfigurandola in quadri di senso via via più ampi, sempre con l'attenzione a mantenere evidente la coerenza e il legame tra livelli diversi e ancorando le interpretazioni a prodotti (come il syllabus) o processi (come il riesame annuale) di cui hanno o possono avere esperienza diretta e di cui sono responsabili, quali espressioni concrete della gestione della qualità.

Alla percezione della complessità di un approccio di sistema si unisce la presentazione delle possibilità di accesso alla conoscenza e comprensione del sistema stesso: non sono, quindi, fornite le informazioni, ma le modalità attraverso le quali è possibile accedere alle informazioni necessarie a padroneggiare processi di diverso livello. Il "dove" trovare e "come" accedere a queste informazioni è favorito da esemplificazioni concrete volte a presentare quei "contenitori di conoscenza" che ogni ricercatore può avere a disposizione diretta o mediata: dalle norme e regolamenti, alla partecipazione al funzionamento dell'organizzazione (consigli, commissioni, gruppi di lavoro); dalle strutture organizzative che presidiano determinate attività ai singoli individui responsabili.

5. Profilo e percezione della qualità dei partecipanti a IRIDI START

Al fine di cercare di ancorare la proposta formativa alle conoscenze pregresse, prima dell'inizio degli incontri di formazione, i partecipanti sono sollecitati a rispondere ad un questionario che include sia delle domande di profilo sia delle domande relative alla percezione e alla conoscenza delle politiche di qualità dell'Università di Torino (Tab. 1).

Tab. 1 - Domande del questionario

Domande profilo
Età
Genere
Data presa servizio RTD
Ruolo accademico
Dipartimento di afferenza
Anni di insegnamento in Università
Insegnamenti
CdS
Numero complessivo studenti/aa
Incarichi (in commissione CDS, Dipartimento o Ateneo)
Motivazione a IRIDI START
Aspettative di IRIDI START
Domande qualità
Quali sono i tuoi criteri di qualità riferiti all'istituzione universitaria: 1) in generale; 2) nella ricerca; 3) nella didattica
Conosci i criteri di qualità applicati in UniTo?
Secondo te, chi è responsabile dell'assicurazione della qualità in UniTo?

Complessivamente 235 ricercatori a tempo determinato suddivisi equamente per ruolo accademico (RTD A e RTD B), genere ed età media hanno partecipato alle prime quattro edizioni (Tab. 2). Tutti Dipartimenti dell'Ateneo sono rappresentati, anche se in modo molto differenziato, con un minimo

di n.1 ad un massimo di n.17 partecipanti). I Dipartimenti maggiormente rappresentati sono distribuiti equamente tra aree culturali e organizzazionali diversi, come si evince anche dalla distribuzione dei partecipanti, all'interno delle Scuole dell'Ateneo (Tab. 3).

5.1 Il profilo

All'inizio del percorso formativo, il 90% dei partecipanti aveva avuto almeno un affidamento didattico per un anno. Per più del 50% dei partecipanti per l'anno accademico successivo a quello di ingresso, era previsto l'affidamento di due o più insegnamenti per un totale complessivo medio di 150 studenti/partecipante corrispondente a un totale di 36.775 studenti equivalenti formati dai partecipanti ad IRIDI START.

Tab. 2 - Profilo dei partecipanti

Partecipanti	*Conteggio Ruolo*	*Età media*
F	**127**	**39**
RTDA	62	37
RTDB	65	41
M	**108**	**38**
RTDA	57	36
RTDB	51	40
Totale complessivo	**235**	**39**

Tab. 3 - Distribuzione dei partecipanti per Scuola

Scuola	*N. partecipanti*
Agraria e Medicina Veterinaria	27
Management ed Economia	20
Medicina	49
Scienze della Natura	25
Scienze giuridiche, Politiche ed Economico-Sociali	26
Scienze Umanistiche	38
Dipartimenti non afferenti a Scuole	26

Anche se neoassunti, si tratta di ricercatori con una esperienza didattica mediamente assai consolidata (3,4 anni per RTDA e 5,5 anni per gli RTDB). Prima di iniziare il percorso IRIDI START, la maggioranza dei partecipanti aveva partecipato a consigli di corsi di studio.

Per i neoassunti che hanno preso servizio dal 2020 in poi, la formazione IRIDI START è stata inserita quale obbligo contrattuale dell'Ateneo e i neoassunti ricevono dal Rettore l'invito ad iscriversi. Tra i partecipanti, 138 rientravano tra i neoassunti con obbligo contrattuale, ma è rilevante che l'80% di loro abbia motivato la propria iscrizione primariamente da interesse

per la didattica, per il miglioramento, e dall'esigenza di ricevere una formazione all'attività didattica analogamente a quanto percepiscono di aver ricevuto per l'attività di ricerca. Queste motivazioni coincidono con quanto espresso da coloro che si sono iscritti senza obbligo contrattuale di Ateneo. 26 partecipanti hanno, tuttavia, indicato l'obbligo contrattuale dell'Ateneo quale motivazione primaria all'iscrizione a IRIDI START, esprimendo, comunque, un bisogno formativo attraverso la risposta alla domanda sulle proprie aspettative. In conclusione, dalle risposte al questionario iniziale, l'obbligo contrattuale non risulta percepito negativamente ed emerge la necessità di ricevere una formazione anche in ambito didattico e non solo di ricerca.

5.2. La percezione della qualità

La domanda volta a rilevare l'opinione dei partecipanti sui criteri di qualità di una istituzione universitaria è stata formulata come campo libero per non condizionare le risposte. Queste sono state poi esaminate e raggruppate per ambiti o macrocategorie (Tab. 4).

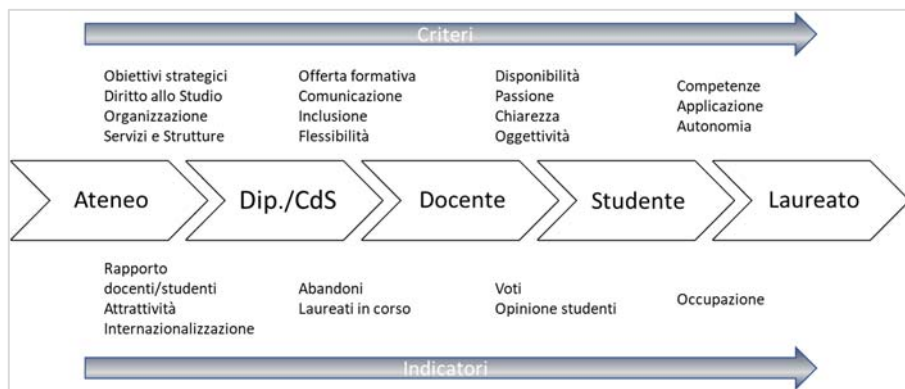
Tab. 4 - Macrocategorie dei criteri di qualità indicati nelle risposte dei partecipanti

Macrocategorie di criteri	*Numero risposte*
Politiche istituzionali	95
Offerta formativa qualitativa e quantitativa	71
Risorse Umane	60
Occupabilità dei laureati	43
Reputazione dell'istituzione	19
Internazionalizzazione	18

Più del 10% dei partecipanti non ha espresso criteri di qualità per nessuna delle voci indicate (1. in generale; 2. nella ricerca; 3. nella didattica). Un altro 10% ha espresso criteri di qualità nella ricerca, ma non nella didattica.

I criteri di qualità della didattica espressi dai partecipanti comprendono primariamente le risorse di docenza in termini sia qualitativi (reclutamento, formazione, etica, aggiornamento, innovazione, didattica/ricerca, capacità di comunicazione e di motivazione degli studenti) sia quantitativi (rapporto docenti/studenti) e a seguire l'attenzione all'occupabilità dei laureati (Fig. 3). La centralità dello studente si manifesta tra i criteri di valutazione della qualità della didattica anche attraverso il riferimento ad aspetti formativi riconducibili alla capacità di applicare conoscenza e comprensione, alla formazione del pensiero critico, alla valutazione dell'efficacia dell'azione formativa (monitoraggio, indicatori ANVUR), alla risposta alla domanda di formazione (aggiornamento dell'offerta formativa, attenzione al contesto nel quale opera l'istituzione) e alla soddisfazione degli studenti. Le politiche

dell'istituzione universitaria in termine di infrastrutture, organizzazione, servizi e pari opportunità rappresentano un altro gruppo di criteri menzionati dai neoassunti. Il criterio dell'internazionalizzazione viene invece indicato essenzialmente in relazione ad aspetti della didattica connessi alla ricerca.

Fig. 3 - Criteri e indicatori indicati nelle risposte dei partecipanti

6. Cultura della qualità: un percorso da rafforzare

La maggior parte dei partecipanti (n. 184), dichiara di non conoscere i criteri di qualità applicati dall'Università di Torino. Tra questi, tuttavia, 30 partecipano alle commissioni di gestione e assicurazione della qualità della didattica.

Circa il 20% dei partecipanti (43) è infatti già direttamente coinvolto nelle commissioni di gestione e assicurazione della qualità della didattica dell'Ateneo (Tab. 5) come la commissione paritetica di Scuola o di Dipartimento (CDP), la commissione monitoraggio e riesame di CDS (CMR), le commissioni orientamento e tutorato e altre varie commissioni di CDS e di Dipartimento che coordinano e presidiano attività quali la didattica digitale, i test di ingresso o di ammissione, i laboratori, i tirocini, i percorsi binazionali, l'esame finale di laurea, i test TECO.

Tab. 5 - Incarichi organizzativi della didattica

Tipo Incarico	*N. partecipanti*
CMR	15
Orientamento &Tutorato	8
Commissioni Dipartimento	8
CDP	5

Per quanto riguarda le risposte relative alla conoscenza degli organi responsabili dell'assicurazione della qualità, la situazione si ribalta in quanto 172 partecipanti forniscono una risposta (Tab. 6).

Tab. 6 - Responsabilità assicurazione della qualità

Risposte relative alla domanda "Responsabilità AQ"	*N. risposte*
PQA & NDV	60
Tutto il personale	43
Rettore & Organi di governo	38
CDS	8
Commissioni specifiche	8
ANVUR e MIUR	8
Amministrazione	5

Una buona proporzione dei partecipanti attribuisce ad organi specifici, in primo luogo al presidio della qualità (PQA), la responsabilità dell'assicurazione della qualità, mentre alcuni indicano più genericamente delle commissioni senza ulteriori specificazioni. Una responsabilità diretta del Rettore e in minore proporzione degli organi di governo è stata indicata da un numero significativo di partecipanti e infine la terza tipologia di risposte più rappresentata attribuisce a tutto il personale dell'Ateneo e in particolare al corpo docente la responsabilità dell'assicurazione della qualità sia nella ricerca che nella didattica.

Conclusioni

Globalmente le risposte al questionario indicano una popolazione di RTD neoassunti già sensibilizzata al tema dell'assicurazione della qualità e in parte già direttamente coinvolta, ma con informazioni frammentate e poco contestualizzate.

I riferimenti normativi e gli standard, sia nazionali sia europei, sono solo parzialmente noti. Le politiche, obiettivi ed indicatori dell'Ateneo, formalizzati nel documento integrato di programmazione, pubblicato e accessibile sul portale dell'Ateneo, non sono conosciuti.

Senza contestualizzazione, i requisiti di assicurazione della qualità rischiano di essere tendenzialmente percepiti come adempimenti burocratici invece di rappresentare gli strumenti per il miglioramento e il raggiungimento dei criteri di qualità indicati dagli stessi partecipanti.

L'introduzione del tema specifico all'interno del percorso formativo iniziale dei neoassunti sembra dunque rispondere ad un bisogno reale di acquisizione delle conoscenze necessarie a raggiungere la consapevolezza necessaria alla crescita della cultura della qualità in Ateneo. Certamente non è il Modulo in sé che può rispondere completamente al bisogno all'esigenza di costruire una cultura della qualità, ma può sicuramente avviare dei processi di sensibilizzazione e consapevolezza.

Porre i ricercatori in grado di costruire una propria una mappa del sistema all'interno del quale lavorano, consente di attivare processi di auto apprendimento in funzione di una partecipazione più consapevole. In questa direzione i ricercatori sono sollecitati a riflettere su quanto e come questa forma di apprendimento si configuri quale contributo per la costruzione di una cultura della qualità e, allo stesso tempo, supporto alla personale crescita professionale.

Riferimenti bibliografici

Bollaert L., Brus S., Curvale B. *et al.* (2007), *Embedding quality culture in higher education*, Brussels, European University Association.

Bologna Declaration (1999), *Promotion of European co-operation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.*

Brookfield S.D. (2009), "Self-Directed Learning", in Maclean R., Wilson D. (eds.), *International Handbook of Education for the Changing World of Work*, Dordrecht, Springer.

Campbell C., van der Wende M. (2000), *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*, Helsinki, ENQA.

Del Gobbo G. (2021), *Valutazione di sistema e cultura della qualità: itinerari di ricerca e formazione per le università*, «Nuova Secondaria», 10, pp. 4-15.

Ehlers U.D. (2009), *Understanding quality culture*, «Quality Assurance in Education», 17(4), pp. 343-363.

Eraut M. (2007), *Learning from other people in the workplace*, «Oxford Review of Education», XIII (4), pp. 403-422.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2006), *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation*, COM(2006)208, Brussels.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2011), *Supporting growth and jobs: an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems,* communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions, Publications Office.

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice (2020), *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*, Publications Office.
Felisatti E., Del Gobbo G., Di Pietro M. *et al*. (2018), *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, QUARC_Docente, ANVUR, www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf.
Harvey L., Stensaker B. (2008), *Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages*, «European Journal of Education», 43 (4), pp. 427-442.
Jensen H.T., Aspelin M., Devínsky F., Gerlach J.W., Heerens N., Jungwith W., Kamsek K., Kladis D., Modica L., Mudry M., Ostrovsky I., Damme D.A. (2006), *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach: Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*, Brussels, European University Association Publications.
Larson J., Jordan S.S., Lande M., Weiner S. (2020), *Supporting Self-Directed Learning in a Project-Based Embedded Systems Design Course*, «IEEE Transactions on Education», 63(2), pp. 88-97.
Loukkola T., Zhang T. (2010), *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*, Brussels, European University Association.
Mintzberg H. (1994), *The Rise and Fall of Strategic Planning*, Toronto, Free Press.
Morley L. (2003), *Quality and Power in Higher Education*, Maidenhead, McGraw-Hill Education.
Mushtaq I., Khan S.N. (2012), *Factors Affecting Students' Academic Performance*, «Global Journal of Management and Business Research», 12, pp. 17-22.
Sahney S., Banwet D.K., Karunes S. (2010), *Quality framework in education through application of interpretive structural modeling: An administrative staff perspective in the Indian context*, «The TQM Journal», 22(1), pp. 56-71.
Sattler C., Sonntag K. (2018), "Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory", in Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. (eds.), *Geographies of the University. Knowledge and Space*, vol 12., Springer.
Schein E.H. (2010), *Organizational culture and leadership* (4th ed.), San Francisco, Jossey-Bass.
Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2005), Brussels, Belgium.
Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015), Brussels, Belgium.
Sursock A. (2011), *Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools – Participation, Ownership and Bureaucracy*, Brussels, European University Association Publications.
Vicari S. (2008), *Conoscenza e impresa*, «Sinergie», 76, pp. 43-66.
Weick K.E. (1995), *Sensemaking in organizations*, Thousand Oaks (CA), Sage Publications.
Yorke M. (2000), *Developing a Quality Culture in Higher Education*, «Tertiary Education and Management» 6, pp. 19-36.

14. *Il* teaching portfolio *nella formazione dei docenti universitari neoassunti: esiti dai percorsi IRIDI START*

di *Emanuela M. Torre*

Nell'ambito del percorso IRIDI START rivolto ai docenti neoassunti dell'Università di Torino è stato proposto un *teaching portfolio* online, finalizzato a raccogliere le riflessioni dei partecipanti sulle competenze acquisite e sulle prospettive di applicazione delle strategie didattiche e valutative apprese. Tale scelta rientra nella logica dell'apprendimento trasformativo alla base della proposta formativa: la visione complessiva del percorso, favorita dalla raccolta delle esercitazioni nel portfolio, rinforzerebbe, infatti, la riflessione sul cambiamento delle proprie pratiche e il bilancio sui punti di forza e di debolezza progressivamente emergenti.

In questo contributo approfondiremo le caratteristiche dello strumento proposto e gli esiti connessi al suo utilizzo.

1. Il *teaching portfolio* in università: esperienze internazionali

Il *teaching portfolio*, ossia la raccolta sistematica di documenti, materiali ed esempi attraverso i quali i docenti possono mettere in evidenza, anche ai fini dello sviluppo di carriera, le competenze didattiche e valutative acquisite, le motivazioni all'insegnamento, le riflessioni personali sulla professionalità maturata è da tempo presente nelle esperienze internazionali (Berril, Addison, 2010; Seldin *et al.*, 2010). Tale strumento viene utilizzato, più recentemente, anche a livello di formazione alla didattica universitaria: esso consente appunto di riflettere sulle pratiche attuate alla luce di nuovi stimoli provenienti dal percorso formativo, di progettare innovazioni possibili, sperimentarle e ragionare sugli effetti ottenuti e di evidenziare le competenze acquisite (Jarauta Borrasca, Bozu, 2013; Winberg, Pallitt, 2016). Se utilizzato in un'ottica di condivisione, favorisce inoltre la costruzione di sinergie e confronti tra colleghi, anche di aree disciplinari diverse o con situazioni didattiche varie, per numerosità di studenti, modalità di frequenza richieste, livello del corso di studi (Lai *et al.*, 2016).

Più analiticamente, la letteratura evidenzia due funzioni principali del t*eaching portfolio* in ambito accademico. Una è quella di offrire informazioni utili per la valutazione del (futuro) docente ai fini della nomina o dell'avanzamento di carriera. Le caratteristiche del portfolio lo rendono infatti uno strumento utile a evidenziare le competenze didattiche più in profondità rispetto al curriculum vitae (Winberg, Pallitt, 2016). Ciò che interessa di più in questa sede è però il ruolo del portfolio, riconosciuto già da tempo (Buckridge, 2008), nello sviluppo e nel miglioramento della pratica didattica.

Il processo di costruzione di un *teaching portfolio* ha, infatti, il potenziale di sviluppare la capacità del docente di riflettere su come connette e applica ciò che apprende sulla didattica e sulla valutazione alla propria pratica (Trevitt *et al.*, 2012), soprattutto se può contare su adeguati feedback formativi (Winberg, Pallitt, 2016; Hamilton, 2018). Il circolo "riflessività-feedback-riflessività", unito all'azione esperita contestualmente, contribuisce a modellare la concezione di insegnamento del docente e stimola le pratiche autovalutative: si tratta di un passaggio fondamentale per poter avviare l'azione trasformativa delle proprie azioni didattiche e valutative (Batson, 2011; Pergen, Larsson, 2018).

Varie sono le esperienze di *teaching portfolio* proposte a livello internazionale. Esse si distinguono in base al momento della carriera in cui viene richiesto di costruire il portfolio, alla funzione assegnatagli, ai contenuti dello stesso, al livello di rigidità o di flessibilità della sua struttura. In generale si prevedono alcuni elementi comuni da collocare all'interno del dispositivo, utili a dimostrare il livello di preparazione raggiunto e gli obiettivi di sviluppo futuri (Ouellett, 2007; Little-Wienert, Mazzotti, 2018): attività didattica e di supporto agli studenti svolta ed eventuali ulteriori incarichi ricoperti; concezione della didattica e finalità e obiettivi che guidano le scelte in merito al proprio insegnamento; documenti che dimostrano l'efficacia dell'insegnamento attuato (es. programma del corso, descrizione delle innovazioni didattiche, strategie utilizzate per l'autovalutazione e il miglioramento dell'attività didattica). I materiali inseriti possono essere costituiti da riflessioni personali, documenti predisposti per il proprio insegnamento e la relativa valutazione, feedback di colleghi e formatori, opinioni degli studenti. A queste esperienze si è fatto riferimento per il *teaching portfolio* utilizzato in IRIDI START.

La letteratura sul portfolio evidenzia opinioni contrastanti rispetto all'utilizzo di modelli più strutturati o rigidi e costruzioni più flessibili, che consentono maggiore creatività e innovazione. Emerge che, nel caso di portfolio con voci più strutturate, vi sia meno spazio per l'integrazione delle conoscenze e la costruzione di connessioni tra ciò che si apprende, come lo si dimostra e pratica effettiva. Si osserva tuttavia che un modello più rigido ma ben progettato e fondato può fornire un quadro concettuale appropriato e offrire una guida verso la pratica riflessiva (Pitts, Ruggirello, 2011), soprattutto

quando le esperienze dei futuri docenti in merito alla didattica sono limitate. Per IRIDI si è scelta una proposta più strutturata e direttamente connessa con le esperienze di apprendimento previste nel percorso. Ciò per alcune ragioni essenziali: le caratteristiche dei destinatari del percorso, principalmente docenti neoassunti e con scarsa o nulla esperienza didattica; l'attenzione a evitare di sovraccaricare i partecipanti con richieste eccessive di elaborazione e rielaborazione di attività; la necessità di poter contare su prodotti comparabili in termini quali-quantitativi ai fini della certificazione del percorso.

2. Struttura del portfolio

Il *teaching portfolio* previsto per i partecipanti IRIDI START è stato predisposto sulla piattaforma Moodle dedicata al progetto e si compone di sei sezioni, riconducibili ai moduli formativi che caratterizzano il percorso. Ai partecipanti viene chiesto di inserire almeno tre prodotti a scelta per poter ottenere la validazione del percorso svolto, e quindi il badge.

All'interno di ciascuna sezione viene indicato il tipo di lavoro che è possibile inserire (in formato testo, immagine, video…). Per quanto riguarda i due moduli sulla costruzione della scheda di insegnamento e sulla valutazione, che richiedono lo svolgimento di un'esercitazione, si prevede il caricamento della versione del compito rivista dal partecipante in seguito al feedback del docente del modulo. Relativamente ai moduli restanti, in linea con la filosofia del *teaching portfolio*, il docente neoassunto è invitato a esplicitare le proprie riflessioni in merito alle suggestioni ricevute durante il percorso formativo e alle strategie apprese in rapporto a quanto agito precedentemente e a descrivere possibili applicazioni o miglioramenti futuri.

Di seguito descriviamo la struttura generale dello strumento.

- Sezione "Strategie efficaci per affrontare la didattica" (riferita al modulo *Insegnare in università per la qualità dell'apprendimento*): prevede l'inserimento di riflessioni e la proposta di strategie connesse con il tema dell'autoefficacia del docente in relazione all'apprendimento degli studenti/esse o della *flipped classroom* (progettazione di una attività con questa metodologia, sperimentazione di una attività, riflessioni sulla sua applicazione).
- Sezione "Analisi del programma di insegnamento" (riferita al modulo *Il Syllabus: dal contenuto al processo*): prevede l'inserimento della versione definitiva (rivista in seguito al feedback ricevuto) della scheda di insegnamento, integrata con eventuali riflessioni personali sulle criticità incontrate nel costruirla.
- Sezione "Progettazione didattica e uso delle tecnologie" (riferita ai moduli *Come si struttura una lezione online: materiali, modelli e strumenti* e *L'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento*): prevede il

caricamento di attività (ipotizzate o attuate) e/o riflessioni personali rispetto a come sono state utilizzate (o si pensa di poter utilizzare) le strategie presentate, nell'ambito della propria attività didattica.
- Sezione "Pianificazione della valutazione" (riferita al modulo *Pianificare la valutazione: momenti e strumenti*): è possibile inserire la versione, rivista dopo le correzioni ricevute, della valutazione progettata, integrandola con eventuali riflessioni personali sulle criticità incontrate nel costruirla e sulle modalità effettive di utilizzo previste nella propria attività didattica.
- Sezione "Strategie di inclusione e successo" (dedicata al modulo *Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti*): è possibile inserire riflessioni personali sui temi presentati e accorgimenti che si potrebbero adottare (o sono stati adottati) per favorire l'inclusione nella propria azione didattica.
- Sezione "Strategie per l'assicurazione di qualità" (in riferimento al modulo *Approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria*): prevede l'inserimento di riflessioni e considerazioni in riferimento ai contenuti trattati nel modulo e/o al contributo del proprio insegnamento all'assicurazione di qualità del corso di studi.

3. Analisi del *teaching portfolio* in IRIDI START

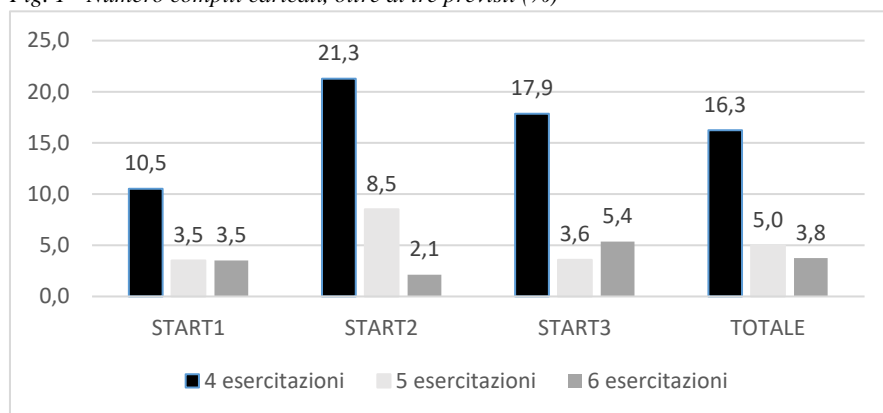
Analizziamo di seguito l'utilizzo del *teaching portfolio* da parte dei partecipanti alle prime tre edizioni del percorso IRIDI START, secondo due criteri. In primo luogo prenderemo in esame il numero di percorsi chiusi, il numero di compiti caricati da ciascuno in rapporto alla richiesta iniziale e i temi verso i quali si sono orientate con più frequenza le riflessioni dei partecipanti. Successivamente considereremo le riflessioni inserite nel *teaching portfolio* dai docenti neoassunti rispetto al ruolo professionale, alla propria azione didattica e valutativa, alla collocazione rispetto al sistema universitario. Nel prossimo paragrafo, infine, analizzeremo il gradimento nei confronti dello strumento proposto e i suggerimenti per il miglioramento dal punto di vista di chi lo ha utilizzato in prima persona.

3.1 Dati sull'utilizzo del portfolio

Alle tre edizioni di IRIDI START attivate dall'Ateneo torinese tra settembre 2020 e luglio 2021 hanno partecipato 196 docenti neoassunti, l'87,2% dei quali ha completato la frequenza al percorso. Tra questi, complessivamente, il 93,6% ha ottenuto il badge certificativo (completando oltre al monte ore

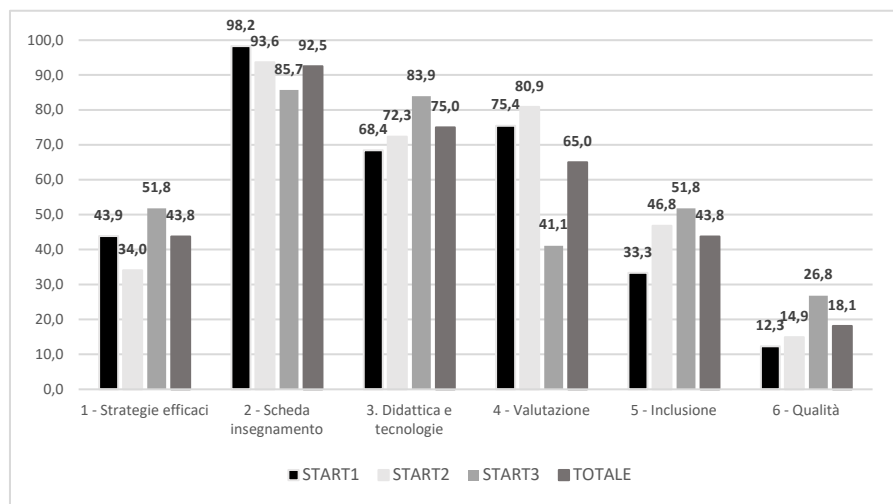
previsto, anche la compilazione del *teaching portfolio*). L'87,5% lo ha conseguito immediatamente al termine del percorso. Per quanto concerne le due prime edizioni[1], ha ricevuto il badge (sfruttando anche le finestre successive) rispettivamente il 100% di chi ha frequentato regolarmente il percorso START1 e il 92,2% di chi ha concluso il percorso START2. Una volta ottenuta la frequenza, dunque, i partecipanti tendono a completare il percorso fino al conseguimento del badge, sia pure dilatando nel tempo la messa a punto dei compiti e del portfolio.

Come precedentemente descritto il *teaching portfolio* è considerato completo se al suo interno vengono inseriti almeno tre lavori del partecipante, due dei quali possono essere i compiti precedentemente svolti nei moduli sulla Scheda di insegnamento e sulla Valutazione, nella versione rivista in seguito al feedback ricevuto. È dunque interessante notare quale sia effettivamente la distribuzione dei compiti caricati per numero e tipologia (Fig. 1).

Fig. 1 - Numero compiti caricati, oltre ai tre previsti (%)

In tutte e tre le edizioni i partecipanti tendono a inserire nel portfolio un numero maggiore di compiti rispetto alla richiesta (media = 3,4 compiti inseriti rispetto ai 3 necessari per ottenere il badge). Complessivamente il 16,3% dei partecipanti carica un compito ulteriore rispetto ai 3 richiesti, il 5% ne carica due e il 3,8% inserisce tutti e sei i prodotti.

Di seguito (Fig. 2) si propone la distribuzione delle scelte dei partecipanti in merito al tipo di attività caricata.

[1] La terza edizione ha previsto al momento solo una prima finestra per il conseguimento del badge.

Fig. 2 - Tipologia di attività caricate (%)

Si evincono due elementi. Da un lato si osserva il fatto che non necessariamente il partecipante inserisce nel portfolio una delle due esercitazioni previste nel percorso, anche se le ha svolte (aumentando così il lavoro personale per la stesura di altre attività): ad esempio, il compito relativo alla scheda di insegnamento è stato portato a termine da tutti i partecipanti nel corso delle tre edizioni, ma inserito all'interno del portfolio dal 92,5%.

Dall'altro emerge un andamento variato nelle tre edizioni rispetto alle scelte fatte dai partecipanti in merito alle attività inserite (es. l'attività sulla valutazione è preferita nelle prime due edizioni rispetto alla terza, e quella sull'assicurazione di qualità privilegiata invece dai partecipanti alla terza edizione), che sarebbe interessante approfondire.

Tale andamento, sia in termini di quantità di attività completate, sia in termini di tipologia di attività scelta è indice di un interesse autentico alla proposta formativa e della disposizione a riflettere e a descrivere le proprie esperienze anche al di là della richiesta formale.

3.2 Analisi del contenuto dei teaching portfolio

Prendiamo ora in esame i contenuti dei materiali inseriti dai partecipanti nel *teaching portfolio*, con particolare riferimento alle sezioni non connesse con compiti svolti durante il percorso (prestrutturati e comunque rivisti in

seguito al feedback offerto dal docente del modulo[2]), ma prodotti dai partecipanti in autonomia.

Possiamo categorizzare il contenuto elaborato in cinque tipologie (Tab. 1):
- opinioni del partecipante sulla conduzione del modulo e sui temi trattati;
- resoconto e sintesi dei contenuti del modulo;
- riflessione critica di ordine generale sui temi affrontati;
- narrazione di esperienze personali e riflessione sulle stesse in rapporto a quanto appreso durante il modulo;
- modifiche o adattamenti (progettati o attuati) della propria azione didattica alla luce delle competenze acquisite.

Tab. 1 - Tipologia di prodotti inseriti nel portfolio (%)

	***Sezione 1* Strategie Efficaci (n=70)**	***Sezione 3* Didattica e tecnologie (n=120)**	***Sezione 5* Inclusione (n=70)**	***Sezione 6* Sistema di qualità (n=29)**
Opinioni sul modulo	1%	2%	3%	4%
Resoconto/Sintesi	3%	-	9%	21%
Riflessioni generali	19%	19%	**21%**	**46%**
Riflessioni su esperienze	**38%**	**36%**	**51%**	**29%**
Modifiche e adattamenti	**39%**	**43%**	16%	-

Osserviamo come, nel caso delle attività più direttamente connesse all'azione didattica sul campo (sezioni 1 e 3), i partecipanti propongano con maggior frequenza riflessioni critiche sulle esperienze personali precedenti e modifiche o adattamenti delle strategie utilizzate, alcuni attuati proprio durante la frequenza a IRIDI START. In particolare per quanto concerne la sezione 1, le riflessioni sulle esperienze personali sono inerenti principalmente all'autoefficacia del docente e gli adattamenti riguardano in particolar modo l'utilizzo della *flipped classroom*. La maggior parte dei prodotti caricati nella sezione sull'inclusione riguarda riflessioni su esperienze didattiche e relazionali con soggetti con disabilità o stranieri, rispetto alle quali i partecipanti si sono sentiti inadeguati o in difficoltà o che hanno risolto brillantemente. Rimangono a livello di riflessione generale gli spunti sulle norme di comportamento o sull'uso del linguaggio di genere, rispetto alle quali i partecipanti affermano di avere limitata esperienza e, in alcuni casi di averle conosciute per la prima volta in IRIDI. Anche rispetto al sistema di assicurazione di qualità, i docenti neoassunti rivelano scarsa conoscenza, affermando frequentemente di aver avuto chiarezza rispetto alle caratteristiche dello stesso e rispetto al proprio possibile contributo in merito proprio grazie

[2] Non considereremo gli elaborati caricati nelle sezioni relative alla Scheda di insegnamento e alla Valutazione. Questi prodotti sono analizzati nei capitoli 8 e 12 di questo Volume.

alla partecipazione a IRIDI START: la maggior parte dei prodotti concerne dunque riflessioni generali sul tema.

Proponiamo di seguito qualche approfondimento sui contenuti delle singole sezioni.

a) Sezione "Strategie efficaci per affrontare la didattica"

All'interno di questa sezione i partecipanti avevano la possibilità di inserire documenti relativi al tema della *flipped classroom* (scelto dal 70%) oppure delle strategie utili a migliorare la propria efficacia didattica (scelto dal restante 30%). Le riflessioni presentate sono ricche e articolate e coniugano l'esperienza pregressa con una rilettura delle strategie efficaci, consapevolmente adottate in aula alla luce delle suggestioni derivanti dagli argomenti trattati nel modulo.

Rispetto al primo tema, si trovano sia riflessioni su esperienze condotte, sia proposte applicative, a volte sperimentate. Alcuni partecipanti esprimono riserve sulla possibilità di utilizzare tale metodologia nell'ambito dei loro insegnamenti perché caratterizzati da classi troppo numerose o perché non la ritengono applicabile alla disciplina.

La valutazione delle esperienze riportate è varia. In taluni casi si richiama la difficoltà di portare a una fruizione efficace tutti gli studenti:

> Ho notato uno svantaggio con alcuni studenti (pochi): la lezione asincrona è percepita come secondaria in importanza rispetto alle frontali e studiata in modo approssimativo. Il fatto di mettere a disposizione gli appunti della lezione, spinge questi studenti a studiare solo quelli e non guardare i video. All'esame questi studenti non hanno fatto un buon compito solo sulle parti che ho scelto per la modalità flipped e spesso hanno imparato a memoria i miei appunti. C'è da dire che questi sono studenti che non hanno seguito il corso totalmente, quindi possono aver perso le lezioni sincrone riguardanti le attività in classe di consolidamento delle conoscenze anticipate con la lezione asincrona.

In altri, invece, si apprezzano i vantaggi che l'utilizzo di questa metodologia porta, soprattutto in una situazione didattica estrema come quella vissuta a distanza:

> L'utilizzo della metodologia didattica "flipped classroom" è stato estremamente proficuo. Sebbene non fosse stata inizialmente "progettata" come parte integrante dell'insegnamento, ma studiata a tavolino in una situazione emergenziale, si è rivelata un prezioso alleato nel coinvolgimento degli studenti in un periodo particolarmente complicato, e ha consentito di raggiungere livelli di apprendimento paragonabili a quelli degli anni precedenti (e, con il senno di poi, anche dell'anno successivo, appena terminato ed erogato in sincrono). L'applicazione di questa metodologia, in particolare in materie parzialmente tecniche come le mie, è particolarmente favorevole. Consente, da un lato, di

> far "sporcare le mani" ai discenti e, dall'altro, fornisce loro un motivo per imparare a "semplificare" e condensare concetti e meccanismi pratici in spiegazioni semplici e alla portata di tutti.

Per quanto riguarda le attività di *flipped classroom* proposte si evidenziano buone competenze nella progettazione che risulta completa degli elementi caratterizzanti. Le possibilità di applicazione vengono in genere connesse ai processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali da stimolare e sostenere. Emerge inoltre l'attenzione a curare la coerenza tra l'attività formativa prospettata e la modalità di valutazione prevista. Le proposte sono ben calibrate secondo una modularizzazione delle attività all'interno di un ambiente integrato di apprendimento (che può prevedere, ad esempio, lo studio delle parti più teoriche in remoto e autonomia, dedicando le attività in presenza a lavori in gruppo o comunque attività che prevedono la partecipazione attiva dello studente) che consente di contenere il carico di lavoro autonomo richiesto allo studente. Ciò che può essere migliorato riguarda le strategie di accompagnamento dello studente sia nel lavoro individuale sia in quello di gruppo, che risultano spesso delineate con minor sistematicità.

Le riflessioni riportate in merito alle strategie utili a migliorare la propria efficacia didattica evidenziano le criticità che docenti neoassunti, e spesso introdotti all'insegnamento senza consistenti esperienze pregresse, possono incontrare nel momento in cui si trovano ad agire in aula (in presenza o a distanza) avendo come modello di riferimento principale soprattutto l'esperienza vissuta a loro volta come studenti.

> Orientare l'attenzione dello studente: ho sempre delle difficoltà a seguire questa regola. Il limite tra l'interattività e non eccedere disperdendo energie e attenzione è difficile. Inoltre, credo sia scontato dover avere a che fare con studenti che non hanno interesse nonostante tu sia interattivo.
> Faccio un esempio pratico che frequentemente mi ha creato problemi. Argomento della lezione: L'epigenetica durante lo sviluppo embrionale.
> Prima di iniziare la lezione chiedo sempre ai ragazzi: "Sapete cos'è l'epigenetica?". Spesso sanno darmi una definizione e descrivermi i meccanismi con cui opera perché è un argomento che hanno precedentemente trattato in altre materie.
> Tuttavia, quando vado avanti nel discorso mi rendo conto che non sono in grado di applicare le loro definizioni ad un contesto diverso da quello in cui le hanno studiate e di conseguenza non hanno la giusta consapevolezza per sviluppare una criticità su quell'argomento.
> Quindi devo fermarmi e deviare la mia lezione su argomenti che non mi competono da programma ma che sono fondamentali per andare avanti nella spiegazione. Come risultato alla fine della lezione probabilmente avrò chiarito loro molti aspetti dell'epigenetica ma di sicuro non avrò fatto in tempo a raccontare loro i molteplici effetti sullo sviluppo embrionale, che era invece il principale scopo della mia lezione.

> Quando questo accade devo ammettere che è molto frustrante perché alla fine della lezione mi sembra di non aver portato a termine il mio compito, ma allo stesso tempo lo è anche ignorare le espressioni dubbiose che vedo davanti a me solo per arrivare alla fine della presentazione e sentirmi in pace con il mio dovere.
>
> Ho potuto anche verificare in prima persona che alcuni approcci teoricamente efficaci, in pratica poi non funzionano così bene. Ad esempio la valutazione tra pari, che potrebbe costituire un momento di crescita e di acquisizione di spirito critico, se non sottoposta a controllo da parte del docente spesso risulta nell'esecuzione del compito nel modo più veloce e superficiale possibile. Lo stesso vale, spesso, per il lavoro di gruppo, poiché è difficile porre le basi di una collaborazione integrata e costruttiva. Si sa che, alla fine, c'è sempre chi sgobba e chi copia. Per far funzionare bene queste modalità di apprendimento, il docente deve spendere molto tempo ed energia, in modo da costruire gli strumenti in modo adeguato e da controllarne l'applicazione. Purtroppo, la didattica per molti di noi (penso in particolare ai ricercatori come me) è un impegno che si aggiunge ad una notevole mole di lavoro pregresso e a cui è difficile poter dedicare sufficiente attenzione. La modalità e la qualità del nostro insegnamento rimangono strettamente legate alle capacità e all'etica professionale individuali.

Le suggestioni ricevute nel corso del modulo consentono, in particolare, di rileggere tali difficoltà alla luce di una cornice teorica utile a facilitare l'individuazione dei nodi più critici e di nuove strategie potenzialmente efficaci per scioglierli.

> Un secondo punto di riflessione riguarda una frase che ho letto in uno degli articoli di approfondimento: "Chi si trova ad insegnare ha una naturale tendenza a farlo allo stesso modo sperimentato da studente". Mi sono resa conto di quanto questa affermazione fosse vera per me. Nella mia esperienza di studentessa universitaria non mi è mai capitato di dover fare dei "compiti" a casa durante lo svolgimento delle lezioni: ho quasi sempre "subito" lezioni frontali con qualche rara interazione in piccolo gruppo e ho sempre dedicato tutto il mio tempo a casa allo studio del materiale cartaceo al fine di superare l'esame. Questa mia esperienza mi ha condizionata nel pensare che non fosse corretto da parte mia chiedere agli studenti e alle studentesse di fare dei "compiti" al di fuori delle lezioni e che fosse mio dovere strutturare le lezioni in modo tale che tutte le attività si esaurissero nel monte ore disponibile. Questo cambio di prospettiva apre, quindi, nuove possibilità.

b) Sezione "Progettazione didattica e uso delle tecnologie"

Anche rispetto al tema oggetto di questa sezione prevalgono le riflessioni sulle esperienze condotte e le proposte applicative, a volte attuate proprio durante il percorso IRIDI START.

Si tratta di un modulo che ha riscosso molto interesse e rispetto al quale i partecipanti si sono messi in gioco in numero consistente (la sezione è stata completata da 120 docenti su 196), forse anche per i temi molto legati alle

necessità di conduzione della didattica, che nel periodo in cui si sono svolti i percorsi in Ateneo era ancora prevalentemente a distanza. A conferma dell'interesse e del coinvolgimento dei partecipanti, si osserva che un quarto dei lavori caricati prevede esempi di materiali effettivamente utilizzati con gli studenti (video, slide, schemi di lezione, pagine Moodle, esercitazioni).

Nei contributi caricati, risultano recepite le indicazioni rispetto all'organizzazione della lezione online (l'articolazione delle pause, la gestione della comunicazione non verbale, l'interazione, l'uso della webcam lato docente e lato studente) e all'organizzazione efficace dei contenuti sulla pagina e-learning del corso.

Si riscontrano tuttavia difficoltà nell'attuazione, spesso ricondotte alla disciplina insegnata o al numero di studenti. Si tratta forse di resistenze personali, testimone ne è il fatto che a parere di alcuni docenti le suggestioni ricevute non sono facilmente utilizzabili con aule molto numerose, a differenza di altri che le trovano utili proprio per i grandi numeri.

> Di minor applicabilità, al contrario, sono stati i suggerimenti per strutturare una lezione online, come la suddivisione in blocchi da 15-20 minuti (impossibile, quando si analizza un testo letterario complesso: costringerebbe il docente a interrompersi con grande frequenza, generando 'pillole' di insegnamento che ovviamente contrastano con discipline cui è connaturata la 'lentezza'), o il ricorso a risorse come la gamification per ravvivare l'attenzione degli studenti dopo una porzione di lezione – si tratta appunto di risorse incompatibili con il mio insegnamento.

Si riscontrano in merito anche considerazioni piuttosto critiche legate al tempo necessario per organizzare una didattica come quella prospettata:

> Fare un lavoro del genere significa fare un importante investimento in termini di tempo. E siccome chi è all'inizio della carriera universitaria potrebbe trovarsi a insegnare specifici moduli anche solo per un anno, il rendimento di un tale investimento potrebbe essere negativo.
> Molto spesso il docente si trova a dover implementare tutta una sequenza di passaggi per essere in grado di promuovere gli strumenti digitali sacrificando parte del tempo che dovrebbe essere investita per aggiornare i temi e avanzare nella ricerca. Inoltre l'utilizzo di materiale precedentemente archiviato può limitare lo sviluppo di materiali più aggiornati.

Altre riserve vengono espresse relativamente al rapporto tra l'organizzazione di una didattica così strutturata e tesa ad accompagnare il percorso di apprendimento dello studente e l'autonomia e la responsabilità che vengono invece ritenute prerequisiti necessari per poter affrontare un percorso accademico.

Manifesto una posizione critica, rispetto all'idea adottata da molti colleghi di comparare la docenza universitaria a una forma per educare lo studente alla comprensione dei temi. Uno studente universitario dovrebbe aver già acquisito certe abilità, il tempo per educare all'istruzione dovrebbe avvenire prima dell'ingresso all'università, e anzi, queste abilità dovrebbero essere una sorta di filtro selettivo per capire chi dovrebbe essere o meno formato ad un successivo livello. La mia non è un visione completamente critica, riconosco l'efficacia di alcuni strumenti su altri, la necessità e l'adattamento che l'università e i docenti sono tenuti a implementare non appena si manifestano eventi imprevedibili e inusuali, tuttavia rimango dell'idea che semplificare troppo allo studente il percorso di apprendimento, non faccia emergere competenze e qualità, come ad esempio la capacità di risoluzione dei problemi, l'ottimizzazione del tempo, che invece sono a mio avviso importanti per la formazione di un abile e competente professionista.

Ma non posso togliere tempo alla lettura di un certo brano per metterli alla prova o per divertirli con strumenti che esulano dalla lezione medesima. Certo, la mia disciplina consente percorsi "alternativi" che magari sono preclusi ad altre discipline (penso a video o a particolari ospiti a lezione), ma trovo che, prima di arrivare a "frammentare" la struttura della lezione stessa, si possa pretendere dagli studenti (universitari) la maturità necessaria all'ascolto, alla redazione degli appunti, alla formulazione di domande capaci di restituire al docente un riscontro utile a proseguire oppure a cambiare la rotta del proprio percorso.

Molte in ogni caso sono le preoccupazioni che permangono rispetto a come mantenere l'attenzione da parte degli studenti e sostenerne la motivazione e a quali strategie attuare per facilitare l'interazione tra docente e studenti e tra pari.

La collaborazione, però, può essere anche meno intensa e produttiva e questo può rappresentare un rischio che impatta anche sull'interesse e la capacità di apprendimento dello studente. Mi piace interagire con gli studenti e obiettivamente la didattica a distanza spesso limita; c'è una certa difficoltà nel mantenere le interazioni …la didattica a distanza non sempre mi permette di avere un feedback diretto dagli studenti, non potendo vedere il volto di tutti, non riesco a comprendere del tutto se sono stata chiara nella spiegazione, oppure se gli studenti stiano facendo altro.

Tuttavia, nella mia esperienza, le lezioni online consentono di avere un grado di interazione più alto e di ricevere nuovi feedback… Nel secondo insegnamento, invece, mi sono trovata a gestire una situazione opposta a quella a cui ero stata abituata l'anno precedente: gli studenti, forse non sentendo il peso della timidezza che li spingeva a non parlare in pubblico, erano soliti fare tantissime domande via chat, chiedendomi di soffermarmi di più sugli aspetti teorici piuttosto che sugli esercizi (o viceversa), piuttosto che fare esempi per verificare se avessero capito. Come aspetto negativo, però, il numero degli studenti frequentanti era più contenuto rispetto agli anni "standard".

Non mancano infine le riflessioni sul futuro della didattica universitaria e sul suo rapporto costruttivo con le strategie (forzosamente) attivate in periodo di pandemia:

> Il ritorno auspicato alle lezioni in presenza previsto per l'a.a. 2021-2022 richiederà comunque di non archiviare le esperienze didattiche più fruttuose prodotte dalla situazione emergenziale; l'uso di risorse complementari (che riguardano anche la struttura stessa e la modulazione dell'ora di lezione) sarà certamente prezioso, soprattutto in un contesto di transizione a una fase didattica 'post-pandemica'.

c) Sezione "Strategie di inclusione e successo"

Come anticipato, la maggior parte dei materiali inseriti in questa sezione riguarda la narrazione di esperienze personali e la riflessione sulle stesse in rapporto a quanto appreso durante il modulo. Tra i molteplici temi affrontati l'attenzione dei partecipanti si concentra prevalentemente sulla relazione con gli studenti con DSA (49 riferimenti nei prodotti caricati[3]) o con disabilità (45 riferimenti), o ancora a studenti stranieri (31 riferimenti), in tutti i casi sia rispetto alla conduzione delle lezioni, sia rispetto alla valutazione. Minori le riflessioni (per lo più di carattere generale) rispetto all'uso del linguaggio di genere (16) o alle norme di comportamento definite dall'Ateneo (14).

Uno dei temi principali riguarda il problema dell'equità sia in termini di proposta di occasioni formative utili a tutti sia, soprattutto, per quanto concerne la valutazione.

La riflessione mette in luce come, dato comune, le criticità connesse alla presenza di DSA o disabilità emergano principalmente in sede di valutazione, dove il rapporto tra equità, giustizia e rispetto di standard di un certo tipo è particolarmente evidente.

> Sul piano della valutazione finale si hanno due aspetti diversi: da un lato gli aspetti pratico-logistici e dall'altro l'impatto psicologico sul docente nel valutare uno studente con disabilità. Sotto il primo aspetto, avviene frequentemente che tali situazioni si palesino solo pochi giorni o addirittura poche ore prima dell'appello di profitto, il che non consente la preparazione di un esame dedicato e mette in difficoltà, anche nella logistica, la calendarizzazione dell'appello stesso. Quanto all'aspetto psicologico, la difficoltà è quella di trovarsi ad oscillare tra una benevolenza magnanime che comporta insoddisfazione e diseguaglianza da un alto e l'incomprensione verso soggetti in palese difficoltà ad affrontare lo studio e quindi l'esame in condizioni ottimali dall'altro.

> Anche in quel caso, in sede di esame, ricordo la difficoltà nel valutare l'apprendimento dell* student* e nel collocare le sue incertezze nelle risposte nell'ambito

[3] Ciascun partecipante ha fatto riferimento a uno o più temi trattati nel modulo.

di un cattivo studio della materia o piuttosto di quello della patologia. Dubbi e difficoltà, ripeto, che mi hanno sempre imbarazzato e che sono particolarmente contento di aver affrontato nell'ambito del corso Iridi.

Si osserva come i temi trattati nel modulo abbiano stimolato la riflessione sull'utilità di una didattica inclusiva, che, pur richiedendo tempo e impegno del docente per essere costruita, può però rivelarsi utile anche per gli studenti che, almeno in teoria, non ne avrebbero necessità. Le strategie prospettate, comprese quelle esperite con la didattica a distanza, sembrano infatti efficaci nel sostenere le diverse difficoltà immaginate (DSA, studenti stranieri, diversi livelli di partenza), evidenziando una delle caratteristiche fondamentali delle strategie inclusive: quella di poter facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti, non solamente di quelli che presentano difficoltà.

In conclusione, personalmente auspico che gli strumenti che abbiamo utilizzato da febbraio 2020 per erogare la didattica a distanza continuino a essere utilizzati anche nel momento in cui potremo tornare alla didattica in presenza. Forse un corretto utilizzo della didattica blended potrebbe portarci verso la rimozione degli ostacoli di apprendimento (se non tutti, almeno alcuni!) che gli studenti con disabilità o certificazioni DSA incontrano nel loro percorso formativo universitario.

Entrambe le esperienze, che si collocano in tempi e in contesti istituzionali e situazionali diversi, mi conducono a un'attenta riflessione sul tema della didattica inclusiva, che non riguarda esclusivamente gli studenti/le studentesse con disabilità, ma che si propone come «didattica di tutti». Una didattica per quanto possibile – considerando il numero, in aumento, dell'utenza universitaria – basata sulla personalizzazione e sulla individualizzazione del progetto didattico, che dovrebbe essere, almeno in parte, discusso con le/i discenti, allo scopo di perfezionare il processo di trasmissione dei contenuti di ogni lezione e trasformarlo in un'esperienza costruttiva e coinvolgente non soltanto sul piano cognitivo, ma anche emotivo. La didattica inclusiva può diventare, quindi, una didattica partecipativa, nella quale si incontrano e si conciliano strategie top-down (proposte dal docente) e modalità bottom-up (proposte dalle/dai discenti).

Rimane certamente qualche perplessità, in particolare con riferimento alla numerosità degli studenti e, ancora una volta, al carico di lavoro e di tempo richiesto al docente.

In generale, temo che le classi molto numerose siano un ostacolo ad una didattica fortemente orientata verso studenti e studentesse in un'ottica di inclusione, il tempo che ciascun docente può dedicare a ciascuno studente o studentessa è necessariamente ridotto e molto difficile trovare un bilanciamento tra attività adatte all'apprendimento di persone con esigenze e problematiche tanto diverse.

Pare inoltre che i temi affrontati dal modulo abbiano contribuito in qualche misura a far superare alcune delle perplessità rispetto all'opportunità di sostenere in maniera attiva il percorso di apprendimento dello studente e a far riflettere sul ruolo e sul compito del docente universitario sul fronte della didattica.

> Ora che sono dall'altra parte, invece, penso sempre di più che il docente sia un mezzo per veicolare contenuti ma anche colui/colei che fornisce gli strumenti più adeguati a veicolare contenuti in modo da garantire l'apprendimento a tutti. Insegno in corsi a numero chiuso e quindi con numero limitato di studenti. Fino ad ora non mi è capitato di avere studenti con disabilità o DSA dichiarate. Però devo dire che non avevo mai pensato all'eventualità e quindi se fosse capitato, non avrei saputo che soluzioni adottare per venire incontro agli studenti. A parere mio, noi siamo al servizio della comunità, prima di tutto della comunità degli studenti e poi anche della comunità in senso ampio, intesa come comunità di persone, in quanto formiamo non solo futuri professionisti, ma anche futuri cittadini. Dobbiamo essere ben consci del nostro ruolo tutte le volte che entriamo in aula e quindi essere attenti a chi è davanti a noi. Essere consapevoli che chi abbiamo davanti può non essere come noi e che la diversità va inclusa, non esclusa, deve guidarci nel rapporto con gli studenti in ogni momento.

Le esperienze dei partecipanti in merito agli ultimi due temi trattati nel modulo sono limitate. Molti affermano di non essere a conoscenza delle politiche di Ateneo sulle questioni di genere e di comportamento, e apprezzano l'opportunità avuta tramite IRIDI, segno dell'importanza di azioni finalizzate ad accompagnare l'ingresso dei neoassunti ad orientarsi in questioni che non sono solo formali ma di sostanza.

> Ho seguito con grande interesse questo modulo. Prima di tutto, sono venuta a conoscenza di organi, gruppi di lavoro e progetti interni a UNITO di cui ignoravo l'esistenza (tra cui il Consigliere di fiducia; il Comitato Unico di Garanzia; il centro studi DIVI). L'incontro mi è anche servito per approfondire la conoscenza di uffici che invece conoscevo già, quale l'ufficio studenti con disabilità che mi è capitato di contattare a volte nel mio percorso ma le cui funzioni specifiche non mi erano in effetti chiare.

d) Sezione "Strategie per l'assicurazione di qualità"

Dai commenti riportati dai docenti neoassunti in questa sezione, emerge l'importanza di un percorso come IRIDI START nel favorire la riflessione su aspetti sostanziali della professionalità docente e sulla sua collocazione nel sistema organizzativo accademico, temi sui quali i partecipanti non avevano precedentemente avuto occasione di porre l'attenzione. I ricercatori si pongono interrogativi e propongono considerazioni personali in merito in particolare a due aspetti: il rapporto tra ricerca e didattica e il proprio ruolo nel sistema di assicurazione della qualità dell'Ateneo.

Particolarmente sentita è la questione dell'equilibrio tra ricerca e didattica nella professione, che vede uno spostamento dell'asse in favore della valorizzazione della didattica e del suo affrancamento dalla condizione di secondarietà rispetto all'attività di ricerca e, dove prevista, clinica.

> Spesso, infatti, quando ancora non si insegna o si è esterni al mondo universitario, didattica e ricerca vengono percepite come comparti stagni, fra loro indipendenti e scarsamente dialoganti l'una con l'altra. L'esperienza di insegnamento rende invece evidente l'esatto opposto. L'importanza dell'attività didattica per l'Ateneo si sostanzia anche nell'intreccio con la ricerca, che, nell'esperienza del singolo docente/ricercatore, trova sviluppo in maniera bidirezionale. Laddove il docente ha l'opportunità di spiegare, in sede di lezione, argomenti che ha potuto approfondire nell'ambito della sua attività di ricerca, la qualità della prestazione didattica è nettamente superiore: se vi è stato un maggiore approfondimento personale, vi è anche maggiore comprensione; e più un argomento è stato sviscerato e conseguentemente compreso, più efficace sarà la capacità di trasmettere ad altri tale conoscenza. Al contrario, gli argomenti poco noti vengono spesso spiegati con maggiore superficialità. Per giunta, ho notato che, oltre ai contenuti, migliora anche la qualità espositiva: il docente che spiega istituti su cui ha fatto ricerca, risulta anche più accattivante nella spiegazione e genera maggiore interesse nello studente.

> La didattica non può essere solamente "un'altra missione" dell'Università, ma deve essere un processo ragionato e finalizzato, pena la perdita di senso dell'attività che svolgiamo.

Il modulo ha poi consentito ai partecipanti di acquisire maggior consapevolezza del proprio posto nel sistema di assicurazione della qualità dell'Ateneo, sia in termini di partecipazione, sia per quanto concerne la collocazione e l'organizzazione del proprio insegnamento, vista finalmente non più solo come adempimento formale.

> L'incontro mi ha permesso di capire quale sia quindi la necessità che porta ad alcuni impegni in commissioni, che nel mio Dipartimento vengono spesso vissuti dai colleghi come perdite di tempo burocratiche. Sarebbe sicuramente utile, tenendo ben presente lo scopo per cui si cerca di definire una misurazione della qualità della didattica, cercare di snellire almeno alcuni aspetti più burocratici, in modo che più docenti e ricercatori vivano con interesse la partecipazione ai vari aspetti della valutazione della qualità della didattica. Ho inoltre scoperto il "vero" significato del docente di rifermento nei vari corsi di Laurea. Anche questo mi era sempre stato spiegato in maniera sbrigativa come un dettaglio burocratico sostanzialmente privo di senso. Scoprire invece che la definizione dei docenti di riferimento sia da una parte un deterrente alla moltiplicazione di corsi di laurea, ma dall'altra sia veramente la creazione di figure di riferimento e anche di "guida" per i vari corsi di laurea, mi fa pensare che questi ruoli vadano meglio spiegati e anche in qualche modo responsabilizzati, invece di essere quasi tenuti nascosti.

In generale ho trovato interessante l'attenzione posta dalle docenti sugli aspetti formali e sostanziali di un numero di adempimenti legati alla didattica e farò mio il suggerimento di sfruttare adempimenti formali per riempirli di sostanza, ad esempio – come suggerito dalle docenti – nella redazione del syllabus con un allineamento della programmazione presente nel mio corso e la programmazione generale del corso di studio… In effetti non ho mai considerato la scheda SUA in occasione della redazione del syllabus del mio corso.

Ero a conoscenza dei descrittori di Dublino, ma, anche in questo caso, non li comprendevo pienamente all'interno di un quadro sistemico. Si tratti di descrittori che da subito mi sono stati indicati come fondamentali nella strutturazione del programma dei miei corsi universitari, ma che tuttavia apparivano soprattutto come dei vincoli formali da rispettare nel momento in cui si compila la scheda del corso. Al contrario, compresi all'interno di un quadro di sistema appaiono ben più coerenti con il progetto legato allo spazio europeo della ricerca e, soprattutto, molto stimolanti sul piano della didattica.

Fino al momento della prima riunione del Consiglio di Corso di Laurea ho forse ingenuamente considerato l'azione dei nuclei di valutazione come prettamente incentrata sul monitoraggio della sola didattica, intesa come 'azione personale' del docente in aula. Non avevo idea chiara delle implicazioni e delle funzioni che tale valutazione potesse avere, né l'ampio spettro di ambiti che andasse a toccare: la maggior parte dei criteri di valutazione sono sì centrati su tipologia e riscontri della didattica, ma in una prospettiva più ampia, che va a toccare concetti come attrattività, formazione permanente, internazionalizzazione o, ancora, terza missione e disseminazione. Una prospettiva che tiene conto, dunque, di una molteplicità di fattori e di protagonisti, e che pone al centro tanto lo studente (come logico e naturale) quanto il docente. E che vede la valutazione periodica come strumento di controllo, analisi e correzione in vista di un miglioramento costante delle criticità che, inevitabilmente, si vengono a creare in un sistema in continua evoluzione come quello della formazione, non solo universitaria.

Per me sono state nuove informazioni, in quanto non mi ero mai soffermata sulla considerazione del sistema di qualità. Ho quindi appreso che in primis ci sono gli studenti, seguiti dai CdS e dai CMR (commissioni istituite da UniTo e non richieste da Miur), da scuola dipartimento/CPDS, dal presidio qualità (che non valuta), dal nucleo di valutazione (che valuta) e infine dall'ANVUR che è una commissione di valutazione esterna del sistema qualità che esprime la propria opinione con scadenza quinquennale.

4. Gradimento dei partecipanti nei confronti dello strumento

Trattandosi di un'esperienza pilota, è utile infine considerare il gradimento dei partecipanti rispetto allo strumento proposto e i loro eventuali suggerimenti in merito. Il giudizio rispetto all'attività è medio-alto (media 3,6

su 5) e il 60% dei partecipanti colloca la propria valutazione sui valori più alti della scala (Fig. 3).

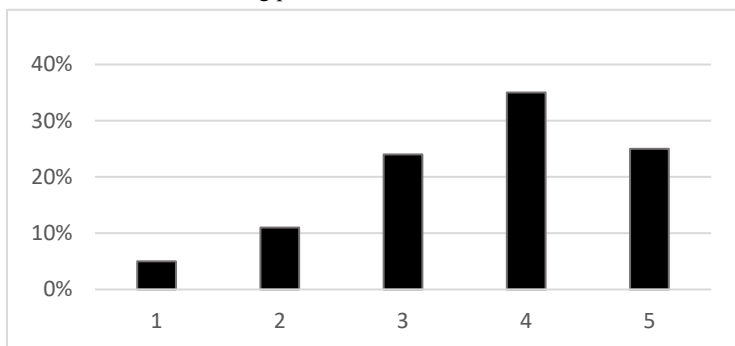
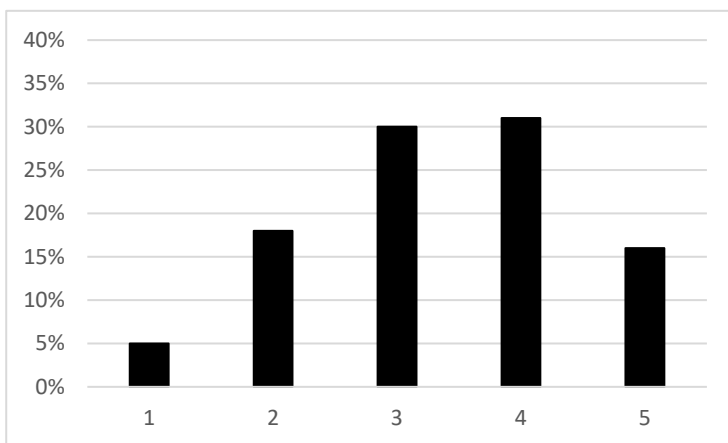
Fig. 3 - Gradimento del teaching portfolio

Inoltre (Fig. 4), il 47% dei partecipanti riconosce l'utilità del *teaching portfolio* come strumento per documentare e presentare le competenze didattiche possedute, anche al di là del percorso IRIDI (media utilità percepita = 3,4).

Fig. 4 - Utilità percepita del teaching portfolio

In questa direzione vale la pena approfondire i suggerimenti offerti per il miglioramento dello strumento[4]. Il 23% delle risposte esprime un generale apprezzamento per la proposta. Alcuni partecipanti (10%) ritengono utile aver più indicazioni tecniche sulla costruzione del portfolio (con riferimento

[4] Domanda aperta e non obbligatoria, risposte ricevute = 47.

a problemi di ordine tecnologico, come il caricamento dei prodotti). Vi è poi chi suggerisce di prevedere una maggiore interazione con i docenti, attraverso, ad esempio, ulteriori occasioni di restituzione (15%) e chi vorrebbe avere scadenze che consentano di applicare concretamente le nuove acquisizioni in coincidenza del proprio insegnamento (che potrebbe essere collocato in un semestre successivo alla chiusura del percorso) per poi avere un feedback su quanto messo in atto (8%).

La maggior parte delle risposte (43%) suggerisce di inserire una più strutturata descrizione delle modalità di svolgimento delle attività e delle caratteristiche dei prodotti attesi. Tale ultimo aspetto è in contrasto con l'idea che ha guidato la proposta, ovvero quella di non aumentare troppo il carico di lavoro richiesto ai partecipanti, limitando il numero di esercitazioni richieste (e previste solo per due moduli), e lasciando liberi i partecipanti di esplicitare riflessioni rispetto agli argomenti o di descrivere esperienze personalmente vissute. Potrebbe dunque essere utile una revisione delle consegne previste, eventualmente proponendo una maggior strutturazione delle riflessioni per facilitarne l'esplicitazione, tenendo così in conto anche le opinioni di chi apprezza la flessibilità possibile dello strumento.

Si riscontrano anche indicazioni che richiamano i modelli di *teaching portfolio* presenti nel panorama internazionale:

> Si potrebbe inserire una parte per descrivere tecniche e metodi di insegnamento che il docente conosce ed eventualmente usa nei suoi corsi.

Tra i suggerimenti esplicitati emergono, infine, considerazioni che evidenziano come sia stata colta l'utilità dello strumento:

> La sezione dedicata al Teaching Portfolio mi sembra ben strutturata e chiara nelle sue parti. Lo strumento è a mio parere utile e produttivo, non solo come 'memoria' di quanto appreso o fatto nell'ambito della didattica e della gestione dell'apprendimento, ma anche come elemento di riflessione nel tempo sulla crescita che si è raggiunta. Un elemento utile potrebbe essere dedicare una lezione, o anche una parte di una lezione, alla creazione del Teaching Portfolio e al suo uso come parte di un percorso formativo di lungo periodo.

Conclusioni

Quella dei neoassunti è una categoria particolare di docenti spesso reclutati in virtù delle competenze nella ricerca e della produzione scientifica ma, come da loro stessi affermato, "catapultati nella didattica" senza la giusta esperienza, per di più, nel caso considerato, in un momento storico complesso come quello della pandemia.

> Credo che molti neoassunti si ritrovino a fare la prima esperienza didattica senza avere una vera formazione. Credo questo sia un problema rilevante.

A ciò si accompagna, come si evince dalle riflessioni analizzate, la tendenza, riconosciuta, ad applicare le strategie didattiche e valutative esperite quando si era nella condizione di studente.

> Il primo insegnamento di cui sarò docente totale sarà nel prossimo anno accademico. Ad oggi quindi il modello a cui potevo far riferimento per come impostare un insegnamento è la mia (lunga) esperienza da discente universitario. Devo ammettere che in questa lunga esperienza da discente, sarà perché gli insegnamenti che ho seguito facevano parte di corsi di laurea in cui la frequenza in aula era obbligatoria, sarà perché la stragrande maggioranza degli esami era obbligatoria, sarà perché erano altri tempi (anche se sono ancora relativamente giovane…), le modalità di fruizione degli insegnamenti sono state tutte molto simili tra loro e molto diverse da quelle proposte durante IRIDI start. Quindi per me è stato, e lo è visto che il percorso IRIDI è in corso, fondamentale venire a conoscenza di modalità e strumenti per effettuare lezioni a me completamente sconosciuti.

Il disequilibrio tra competenza scientifica e inesperienza didattica porta i partecipanti a focalizzarsi, più che sui contenuti disciplinari da affrontare nelle lezioni, sugli studenti e sulle reciproche interazioni. Non sempre, e non da tutti, è però, almeno inizialmente, condivisa la logica di una didattica student-centered.

> Credo che porre lo studente al centro del processo di apprendimento possa portare ad un abbassamento del livello di istruzione e a penalizzare gli studenti più dotati.

Tale approccio alla didattica viene inoltre spesso considerato gravoso, soprattutto in rapporto al valore che i neoassunti ritengono sia attribuito all'insegnamento in rapporto alla ricerca. Tale visione si modifica, nella maggior parte dei casi, con il progredire del percorso. Emergono infatti riflessioni articolate che ben ricompongono alcuni dei contenuti trattati nel modulo e che si concretizzano in una contestualizzazione efficace dell'organizzazione specifica del proprio insegnamento e della propria relazione con gli studenti, integrandosi progressivamente con le logiche inclusive e di valorizzazione delle diverse caratteristiche degli alunni.

> La motivazione che spinge noi docenti dovrebbe essere un miglioramento continuo della qualità nell'interesse della società in cui viviamo. Una didattica di qualità, sia nel metodo di insegnamento, nei contenuti, nel trasferimento di conoscenze e competenze, nell'apprendimento degli studenti, nella libertà di movimento e scambio, di contaminazione delle culture, è teleologica allo sviluppo della società.

L'impegno dedicato dai partecipanti alla stesura delle riflessioni e alla riprogettazione delle proprie azioni e la ricchezza della maggior parte dei contributi, stimolati e favoriti dalla costruzione del *teaching portfolio*, evidenziano ulteriormente l'importanza di azioni finalizzate ad accompagnare l'ingresso dei neoassunti ad orientarsi in questioni che non sono solo amministrative, ma che servono a far meglio comprendere il ruolo del singolo all'interno della comunità accademica, con ripercussioni positive sulla disponibilità a mettere in pratica azioni di cui si percepisce finalmente l'utilità.

> In questo senso, e anche grazie alle differenti lezioni del percorso IRIDI, mi è stato possibile riflettere sul ruolo del docente e sul suo rapporto con lo studente, così come sul ruolo che ciascun docente ha nell'economia del funzionamento di un Dipartimento o di un Corso di Studi, intesi come sistemi complessi formati da una molteplicità di attori.

Riferimenti bibliografici

Batson T. (2011), *Situated Learning: a theoretical frame to guide transformational change using electronic portfolio technology*, «International Journal of e-Portfolios», 1, 1, pp. 107-114.

Berril D.P., Addison E. (2010), *Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios*, «Teaching and Teacher Education», 26, 5, pp. 1178-118.

Buckridge M. (2008), *Teaching portfolios: Their role in teaching and learning policy*, «International Journal of Academic Development», 13, 2, pp. 117-127.

Hamilton M. (2018), *Bridging the Gap from Teacher to Teacher Educator: The Role of a Teaching Portfolio*, «Studying teacher education», 14, 1, pp. 88-102.

Jarauta Borrasca B., Bozu Z. (2013), *Teaching portfolio as a tool for building the university lecturers professional knowledge*, «Educación XXI», 16, 2, pp. 343-362.

Lai M., Lim C.P., Wang L. (2016), *Potential of digital teaching portfolios for establishing a professional learning community in higher education*, «Australasian Journal of Educational Technology», 32, 2, pp. 1-14.

Little-Wienert K., Mazzotti M. (2018), *Twelve tips for creating an academic teaching portfolio*, «Medical Teacher», 40, 1, pp. 26-30.

Ouellett M.L. (2007), *Your teaching portfolio: strategies for initiating and documenting growth and development*, «Journal of Management Education», 31, 3, pp. 421-433.

Pergen S., Larsson M. (2018), *Advancement towards the scholarship of teaching and learning through the writing of teaching portfolios*, «International Journal of Academic Development», 23, 3, pp. 179-191.

Pitts W., Ruggirello R. (2011), *Using the e-portfolio to document and evaluate growth in reflective practice: the development and application of a conceptual framework*. «International Journal of e-Portfolios», 1, 1, pp. 49-74.

Seldin P., Miller, J.E., Seldin C.A. (2010), *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*, 4th Edition, San Francisco, Jossey-Bass.
Trevitt C., Stocks C., Quinlan K.M. (2012), *Advancing assessment practice in continuing professional learning: Toward a richer understanding of teaching portfolios for learning and assessment*, «International Journal of Academic Development», 17, 2, pp. 163-175.
Winberg C., Pallitt N. (2016), *"I am trying to practice good teaching": Reconceptualizing eportfolios for professional development in vocational higher education,* «British Journal of Educational Technology», 47, 3, pp. 543-553.

15. IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati

di *Cristina Coggi* e *Paola Ricchiardi*[*]

Nell'ultimo mezzo secolo si sono diffuse internazionalmente iniziative di formazione dei docenti universitari in ambito didattico-valutativo, di cui le ultime conferenze europee sottolineano l'importanza e la cogenza, al fine di incrementare i risultati di apprendimento degli studenti. Si tratta di specializzare competenze didattiche rilevanti nei docenti (per favorire l'*empowerment* culturale delle nuove generazioni) e affiancarle a quelle di ricerca (Maritz *et al*., 2013; Lima, Tsiang, 2017), che sono formate e affinate nei paesi europei fin dal dottorato (Chan *et al*., 2019). Vengono così investiti notevoli sforzi nell'attuazione di percorsi di accompagnamento in ingresso dei neoassunti e di sostegno alla didattica dei docenti da tempo in servizio. I modelli istituzionali di valorizzazione della qualità della didattica, richiedono infatti a tutti i docenti di contribuire al miglioramento della stessa, introducendo così la necessità di una formazione specifica, fin dall'inizio del servizio (Aškerc, Kočar, 2015) e supporto al miglioramento (durante la carriera professionale).

La formazione pedagogico-didattica dei neoassunti è considerata in particolare un'azione strategica per favorire il rinnovamento universitario, in modo da rendere l'Università capace di affrontare le nuove sfide sociali e del mercato. Secondo l'indagine EUA Trends 2018, tra i *pedagogical training* obbligatori rivolti ai docenti (37% sul totale di quelli censiti *dall'European University Association*) prevalgono però quelli indirizzati ai neoassunti. L'obiettivo è di stimolare tutti coloro che prendono servizio in Università come docenti, a sviluppare almeno una sensibilità verso i problemi della didattica, con un primo step di formazione (Gover *et al.,* 2019).

In Italia la preparazione didattica dei ricercatori neoassunti, come quella dell'organico in servizio, è stata avviata in ritardo rispetto agli altri Paesi europei. Si profila dunque attualmente l'esigenza di promuovere adeguatamente e riconoscere formalmente queste competenze, anche in funzione

[*] A C. Coggi vanno attribuiti l'introduzione, la conclusione e i paragrafi: 1, 2, 3.2., 3.3.2., 4. A P. Ricchiardi spettano i paragrafi: 3, 3.1., 3.3.1, 3.3.3.

dello sviluppo di carriera (Perla, Vinci, 2018). Spesso però gli interventi finalizzati a migliorare gli approcci alla didattica non sono supportati da studi e approfondimenti sulle caratteristiche che li rendono efficaci, soprattutto in relazione a specifiche tipologie di corsisti. Di qui l'esigenza di valutare i corsi di formazione, per studiare le dimensioni degli effetti che si ottengono, in relazione ai diversi traguardi proposti, così da approfondire le strategie per migliorarne l'efficacia e offrire stimoli anche alla ricerca futura.

In questo contributo approfondiremo le caratteristiche e i risultati del percorso IRIDI START, destinato a facilitare l'inclusione professionale dei ricercatori, neoassunti all'Università di Torino e di quelli con qualche esperienza di insegnamento, per supportarli nelle scelte connesse alla didattica e alla valutazione.

1. Il percorso

Il Piano triennale di programmazione 2019-2021, elaborato nella sede accademica piemontese, ha individuato, tra gli scopi principali, l'innovazione della didattica, anche attraverso percorsi formativi indirizzati ai docenti in servizio e ai neoassunti. È stata quindi pianificata un'intensificazione e differenziazione degli interventi formativi di carattere pedagogico-didattico destinati ai docenti, per favorire l'innovazione delle metodologie di insegnamento. È stato richiesto in specifico, al comitato scientifico di IRIDI, di pianificare un livello base di formazione, dedicato in particolare ai ricercatori neoassunti, per i quali è stato definito l'obbligo di iscrizione. È stato così progettato IRIDI START, che si aggiunge al percorso IRIDI FULL per i docenti in servizio, da tempo attivato, e ai percorsi *advanced* di specializzazione su temi specifici.

Il percorso START si propone di accompagnare l'ingresso professionale dei ricercatori, offrendo agli stessi l'opportunità di acquisire competenze centrali per la pianificazione e l'attuazione della didattica e della valutazione. Il corso illustra strategie efficaci per l'insegnamento in presenza e a distanza, così da favorire la costruzione di ambienti di apprendimento integrati. Il corso introduce inoltre le strategie di progettazione delle schede d'insegnamento e di strutturazione delle prove d'esame, inquadrando i criteri per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento individuale all'interno del Sistema – Qualità istituzionale. Particolare attenzione è attribuita a temi quali l'equità e l'inclusione di genere, l'integrazione degli studenti con disabilità o DSA e degli studenti di altre culture. Il programma si centra inoltre su aspetti sempre più attuali, come la progettazione di lezioni online e l'utilizzo delle tecnologie per l'apprendimento. La pandemia ha messo infatti in evidenza le possibilità offerte dalle ICT e le ricerche internazionali raccomandano la formazione specifica dei docenti su tali aspetti (Ricardo-Barreto *et al.*, 2020). Il

percorso è costituito da 22 ore di lezioni e da 3 ore dedicate alle esercitazioni individuali.

Ogni corso è pianificato per un numero medio di 60 ricercatori, per favorire le interazioni tra i partecipanti e con i formatori. Si sono concluse ad oggi quattro edizioni della formazione IRIDI START[1]. Per via dell'emergenza sanitaria, le lezioni sono state completamente erogate a distanza, con modalità sincrona.

Il percorso START, come il FULL e gli ADVANCED, è accreditato: prevede uno specifico badge per i partecipanti che completano le attività di formazione e le esercitazioni connesse e le caricano in un portfolio, ricevendo un feedback finale.

L'impianto di valutazione del progetto IRIDI START è analogo a quello del programma IRIDI FULL (descritto nel capitolo 4). L'azione formativa è accompagnata da una valutazione sistematica, finalizzata alla verifica dei cambiamenti ottenuti nelle concezioni e pratiche dei corsisti e alla misura di gradimento, con rilevazioni d'ingresso e finali.

In specifico, il percorso prevede un'analisi iniziale, volta a rilevare le caratteristiche di sfondo, i bisogni formativi e le aspettative degli iscritti.

È prevista poi una valutazione in itinere, modulo per modulo, per rilevare le preconoscenze rispetto a ciascun ambito trattato (es. le concezioni e gli strumenti per la didattica e la valutazione; l'utilizzo delle ICT per la didattica; la didattica per l'inclusione).

Per la valutazione d'impatto vengono utilizzati questionari e scale, somministrati all'ingresso e alla fine del percorso. Si tratta di strumenti relativi a concezioni e pratiche didattiche e valutative. In particolare, viene utilizzato l'adattamento dell'ATI di Prosser e Trigwell (2006) per indagare sulle rappresentazioni dell'insegnamento e le strategie adottate e una scala di autoefficacia nell'insegnamento. Per gli aspetti docimologici viene somministrato un questionario, sulle rappresentazioni e le strategie di valutazione, che include un adattamento della Scala di Brown e una scala originale (2015).

Viene condotta inoltre una valutazione analitica dei prodotti richiesti sulla progettazione didattica e la valutazione. I moduli corrispondenti prevedono la correzione delle esercitazioni realizzate a casa, con feedback individuale. Le richieste si riferiscono alla stesura della scheda di insegnamento e alla costruzione di uno strumento di valutazione.

Al termine del percorso è oggetto di valutazione il portfolio complessivo del corsista, che include anche riflessioni e intenzioni di innovazione.

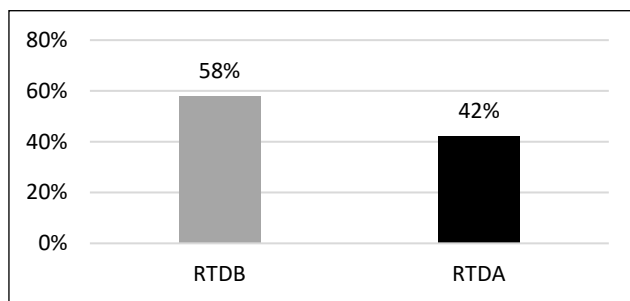
Alle valutazioni d'impatto sono affiancate anche le valutazioni del gradimento, globale e analitico, rispetto ai diversi ambiti del percorso (docenza, materiali, organizzazione didattica…), attraverso un apposito questionario.

[1] La risposta dei ricercatori è stata molto positiva: in pochi giorni, all'avvio della prima edizione di corsi, sono state raccolte 121 domande di iscrizione ed è stato perciò necessario sdoppiare il percorso, e poi attivarne successivi, fino alla quinta edizione in svolgimento.

Riferiremo di seguito gli esiti dell'impatto ottenuto, con la formazione dei ricercatori sulle strategie didattico-valutative, e commenteremo alla fine i dati sul gradimento. Le misure sono state effettuate con gli strumenti sopra indicati, sul campione dei ricercatori iscritti ai primi due corsi START erogati nell'a.a. 2019-20 (n=120)[2].

2. Il campione

I partecipanti ai primi due percorsi IRIDI START (1 e 2) sono 120 ricercatori dell'Ateneo torinese, con un'età media di 39 anni (e uno scarto quadratico di 5,5 anni). Si tratta per la maggioranza (58%) di ricercatori, a tempo determinato di tipo B, e per la parte restante di ricercatori di tipo A, dei quali una quota, pari circa a un quinto (26), ha obbligo formativo, perchè ha preso servizio dopo la delibera in tal senso (Fig. 1). I corsisti sono in prevalenza dunque iscritti a titolo volontario.

Fig. 1 - Ruolo accademico

Si rileva inoltre una prevalenza del genere femminile (63%), tra i corsisti, a fronte di una maggioranza di maschi, nel contingente dei ricercatori assunti nell'Ateneo torinese e anche negli altri Atenei d'Italia. Riportiamo nella Figura 2 le distribuzioni per genere dei ricercatori A e B assunti a livello nazionale[3] e locale[4], confrontate con la distribuzione per genere degli iscritti a IRIDI START. Si può osservare che i dati evidenziano il fenomeno europeo

[2] Il terzo, quarto e quinto corso START sono stati attivati tra settembre 2021 e luglio 2022.

[3] Maria Teresa Morana e Simonetta Sagramora, Focus "Le carriere femminili in ambito accademico", Elaborazioni su banche dati MIUR, DGSIS – Ufficio VI Gestione patrimonio informativo e statistica, marzo 2020 (http://ustat.miur.it/media/1155/focus-carriere-femminili-universit%C3%A0.pdf). Dai dati sono state escluse le percentuali riferite alle ricercatrici di Ingegneria e Architettura che non rientrano nei corsi di laurea appartenenti all'Ateneo torinese per poter effettuare un confronto.

[4] Dati assunzioni da settembre 2019 a luglio 2021 – Ateneo di Torino.

di una permanente differenza di genere, in relazione alle assunzioni in Università. Il dato locale è lievemente peggiorativo rispetto a quello nazionale. L'andamento delle iscrizioni al percorso IRIDI START rovescia invece le proporzioni di genere, con una prevalenza di iscrizioni tra le ricercatrici, che sembrano evidenziare una maggior sensibilità per la didattica. Si tratta di un fenomeno riscontrato anche nelle iscrizioni al percorso IRIDI FULL.

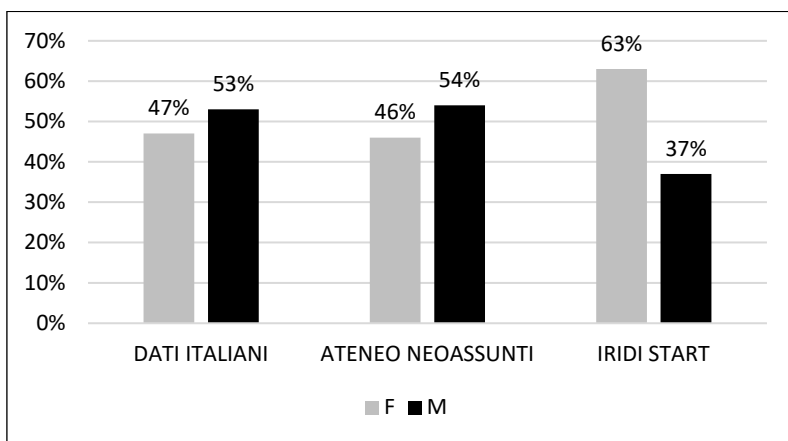
Fig. 2 - Differenze di genere nelle assunzioni e nella formazione

Se distinguiamo invece gli iscritti al corso START in base all'ambito disciplinare, si segnala che quasi due terzi del campione proviene dall'ambito scientifico e un terzo appartiene all'area umanistica (Fig. 3).

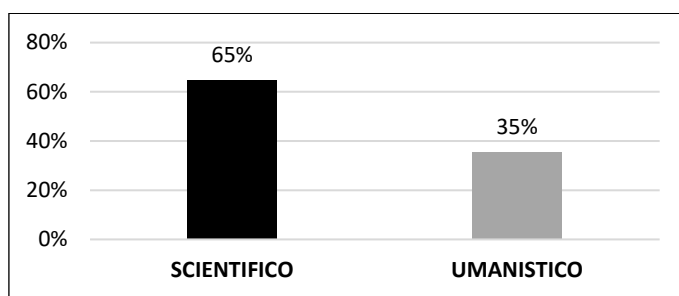
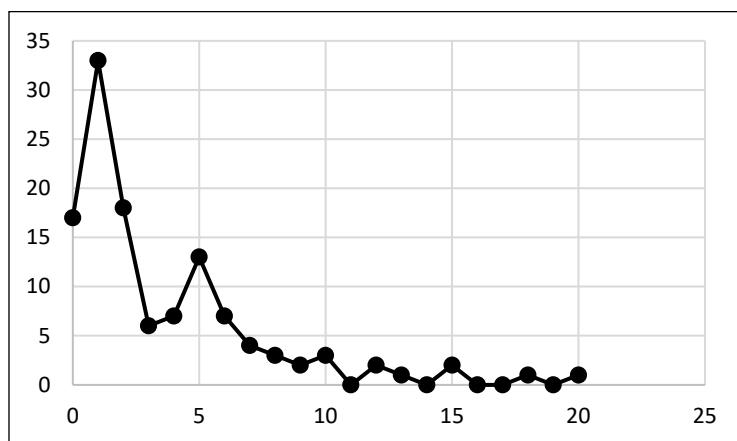
Fig. 3 - Ambito disciplinare

È stata rilevata, a inizio percorso, l'esperienza didattica pregressa degli iscritti alla formazione, ottenendo dati interessanti. Riportiamo nel grafico di

Fig. 4 gli anni di insegnamento pregressi dei corsisti. Il valore modale è rappresentato da 1 anno di insegnamento (che caratterizza 33 ricercatori); 18 corsisti hanno insegnato 2 anni e 17 non hanno avuto alcuna esperienza. La restante metà del campione ha un'esperienza didattica che supera i 2 anni e molto variabile, arrivando in pochi casi fino a 15-20 anni di insegnamento universitario. Si ipotizza per questi ricercatori una lunga collaborazione a contratto, con un'ampia esperienza accumulata.

Fig. 4 - Anni di insegnamento

Rispetto alla partecipazione dei 27 Dipartimenti dell'Università di Torino, nel campione questi sono tutti rappresentati, anche se con numerosità diverse.

3. Esiti globali nella didattica e nella valutazione

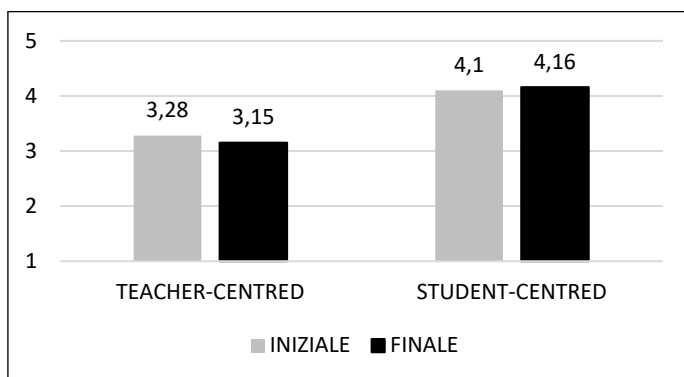
Una delle preoccupazioni centrali del percorso di formazione IRIDI START è quella di stimolare la riflessione sui problemi della didattica d'aula e a distanza e diffondere nei corsisti l'esigenza di motivare gli studenti ad apprendere secondo una logica di costruzione attiva e collaborativa delle conoscenze. Si tratta di una prima sensibilizzazione ai modelli didattici efficaci, che viene indirizzata poi verso forme di progettazione attente e trasparenti, con una coerenza interna tra gli esiti attesi, le modalità d'insegnamento e le strategie di valutazione. Queste ultime vengono proposte illustrando le diverse tipologie di strumenti e i criteri per la costruzione degli stessi.

Riporteremo di seguito le convinzioni sulla didattica e sulla valutazione che emergono dai ricercatori neoassunti a inizio percorso IRIDI e i cambiamenti che si possono evidenziare a seguito del corso.

Compareremo inoltre i diversi effetti che si sono ottenuti organizzando la formazione in forma breve, con minor quantità di esercitazioni (IRIDI START) e solo con ricercatori, con quelli rilevati con una modalità di maggior durata, con esercitazioni (IRIDI FULL), e per tutte le fasce dell'organico. Sarebbe stato interessante anche confrontare l'IRIDI START a distanza con un omologo START in presenza, ma al momento le condizioni sanitarie non lo hanno permesso.

3.1 Didattica

I ricercatori iscritti al corso START presentano, in ingresso, un approccio percepito come molto attento agli apprendimenti degli studenti (Fig. 5).

Fig. 5 - Approccio didattico prima e dopo il corso

In effetti, come risulta dal grafico, la media d'ingresso a proposito degli asserti connessi ad un modello centrato sullo studente è di 1 punto superiore al valore attribuito alla didattica come trasmissione della disciplina. A fine corso si nota un lieve incremento dell'approccio *student-centred*, ma non significativo con un decremento del modello trasmissivo (Tab. 1). Probabilmente è necessario un corso ad un secondo livello (come l'IRIDI FULL) per maturare l'esigenza di centrare in maniera decisa la propria didattica sull'apprendimento degli studenti.

Dai dati rilevati emerge inoltre che i ricercatori del corso START che riescono a maturare un approccio centrato sullo studente, incrementano anche, parallelamente, la percezione di essere efficaci a lezione. Si rileva infatti una correlazione significativa tra i gradi di adesione all'approccio *student-centred* e i livelli di autoefficacia finali (r di Pearson=0.28 significativo con $p<0.05$). Probabilmente lo spostamento del modello didattico del docente,

generando un feedback positivo in chi apprende, contribuisce ad aumentare l'autostima del docente.

Come si può vedere nella Tab. 1, a seguito del corso, i ricercatori riducono anche significativamente l'approccio *teacher-centred*: su questo aspetto il corso evidenzia una buona efficacia, con un *effect-size* calcolato con il d di Cohen di 0,49 (Fig. 6).

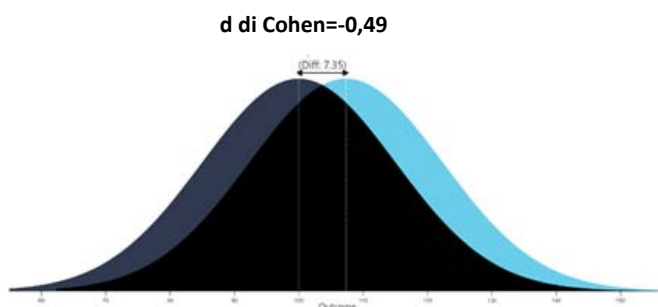
Tab. 1 - Approccio teacher-centred e student-centred

	Approccio teacher centred	*Approccio student-centred*
Media iniziale	3,28	4,10
D.S. iniziale	0,52	0,54
Media finale	3,15	4,16
D.S. finale	0,52	0,49
Test *t* inizio-fine	Signif. con p<0,001	Non significativo
r	0,55	0,63
Effect size inizio-fine	**d= - 0,49**	/

È noto dalla letteratura che i docenti ad inizio carriera tendono ad attribuire molta importanza ai contenuti disciplinari (Postareff, Nevgi, 2015). Attraverso la formazione occorre che il docente transiti dal focalizzarsi sulla propria prestazione in relazione ai contenuti disciplinari, a comprendere meglio le caratteristiche delle acquisizioni degli studenti, apprendendo strategie per attivare gli apprendimenti (Postareff *et al.*, 2007).

Lo spostamento, ottenuto con il corso rispetto alla didattica trasmissiva, di livello medio-alto, costituisce dunque un esito rilevante (Fig. 6).

Fig. 6 - Effect-size diminuzione approccio didattico centrato sulla disciplina[5]

[5] https://rpsychologist.com/cohend/.

3.2 Valutazione

La proposta formativa IRIDI START evidenzia una buona efficacia nell'incrementare la consapevolezza dei soggettivismi nella valutazione (Fig. 7), con un *effect-size* (d di Cohen) medio-alto, pari a 0,53 (Fig. 8).

Fig. 7 - Percezione dei soggettivismi

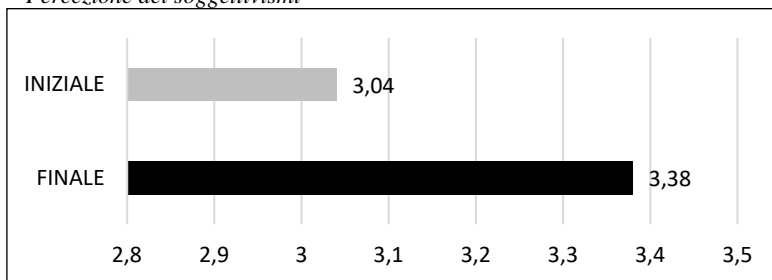
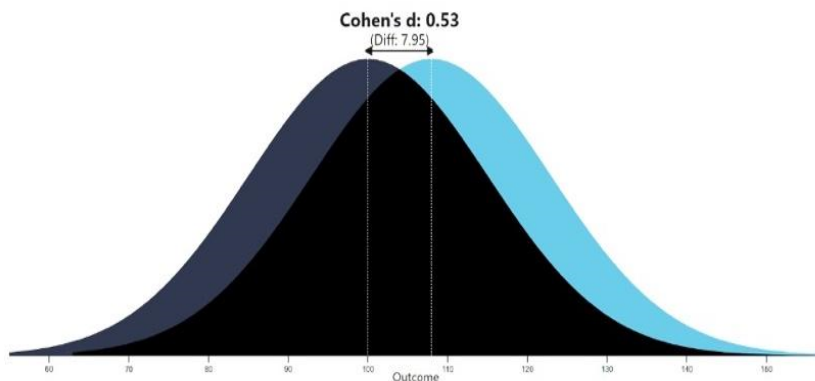



Fig. 8 - Percezione dei soggettivismi: effect size

Si rilevano anche (Tab. 2, ultima riga) effetti significativi, alle soglie della desiderabilità secondo Hattie, nel ridurre le concezioni selettive della valutazione (già particolarmente basse ad inizio corso), nell'incrementare le strategie formative e regolative e nel sensibilizzare i ricercatori agli esiti collettivi della didattica di un corso di laurea (*accountability*).

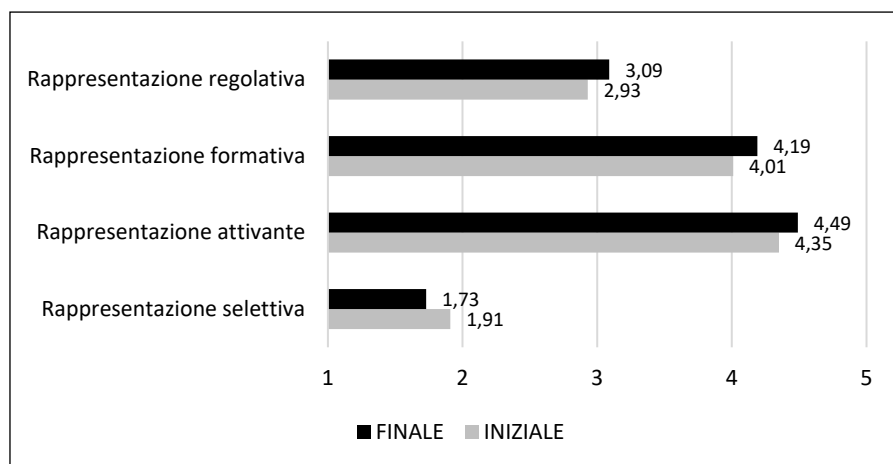
Il corso IRIDI START non riesce invece ad incidere significativamente sull'approfondimento dei processi cognitivi nella valutazione. Si tratta di una competenza complessa, che richiede più ore di formazione ed esercitazioni mirate, con un esame attento dei processi cognitivi da attivare con la didattica e da verificare con la valutazione.

Tab. 2 - Esiti nella valutazione

	Consapevolezza soggettivismi	*Concezione sommativa*	*Concezione formativa*	*Concezione regolativa*	*Valutaz. comp. trasv.*	*Accountability*	*Valutazione processi*
Iniziali	3,04	1,91	4,01	2,93	3,56	3,00	4,35
Finali	3,38	1,73	4,19	3,09	3,78	3,27	4,49
D.S. I	0,63	0,65	0,57	0,48	0,98	0,62	0,84
D.S. F	0,69	0,61	0,55	0,47	0,89	0,53	0,61
Progressi	0,34	-0,18	0,18	0,16	0,22	0,27	0,14
p associata a t	< 0,001	0,005	0,002	0,003	0,042	< 0,001	0,080 n.s.
Correlazione	0,49	0,47	0,49	0,35	0,36	0,24	0,45
d di Cohen	**0,53**	**-0,30**	**0,31**	**0,30**	0,20	**0,35**	\

Se si comparano quindi i cambiamenti che evidenziano i ricercatori nelle diverse concezioni della valutazione (Tab. 2), si può osservare che il progresso maggiore si registra nella consapevolezza dei soggettivismi e nell'*accountability*, tema approfondito in un modulo apposito, finalizzato a sviluppare una concezione di sistema nella pianificazione della didattica e della valutazione.

Le altre concezioni (sommativa, formativa, regolativa) registrano cambiamenti significativi simili, di entità non elevata. I ricercatori evidenziano preferenze per il modello formativo e attivante, come si può inferire dalla media alta delle scale riportata nel grafico (Fig. 9).

Fig. 9 - Trasformazione delle concezioni

I corsisti affermano inoltre di aver percepito, grazie al corso, un incremento significativo delle proprie competenze didattico-valutative. Il progresso valutato in media è di 3,44 punti su una scala da 1 a 5.

Occorre tener conto che in ambito valutativo sono presenti varietà di concezioni più ampie che nella didattica (come attestato qui dalle d.s.), con trasformazioni più lente delle prassi, come evidenziato anche dalle ricerche internazionali (Postareff *et al*., 2012).

3.3 Confronto tra IRIDI START e IRIDI FULL

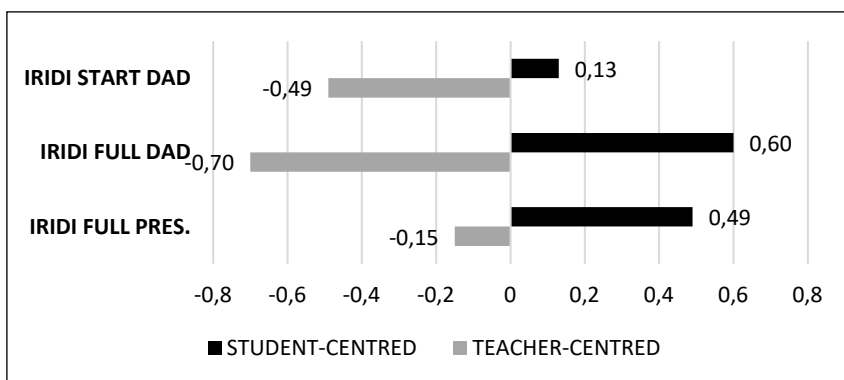
3.3.1. Confronto tra diverse tipologie di corso IRIDI rispetto agli esiti nella didattica

Il percorso IRIDI START, avviato nel periodo pandemico, è stato necessariamente pianificato adottando la didattica a distanza, a differenza del percorso "FULL" rivolto ai docenti in servizio, avviato nel 2017, che ha proposto le prime edizioni in presenza e poi la trasformazione a distanza, per le stesse contingenze sanitarie.

Emerge quindi l'opportunità di comparare gli esiti di efficacia di corsi organizzati in presenza e a distanza, sia pure per destinatari diversi, solo ricercatori (START) o tutte le fasce (FULL).

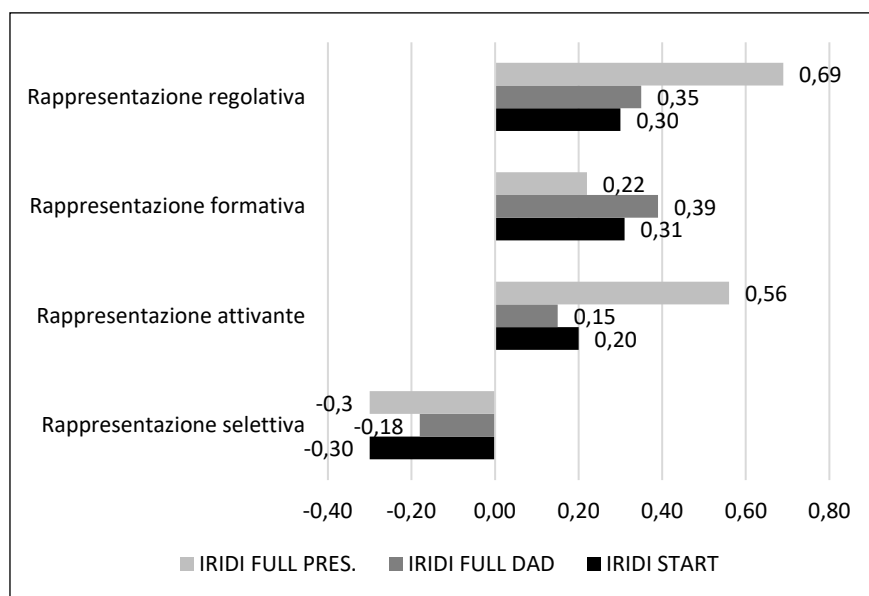
Tale confronto è possibile in quanto alcuni strumenti di rilevazione, per misurare l'approccio didattico e le strategie valutative privilegiate in ingresso e in uscita dal corso, sono rimasti gli stessi.

La Fig. 10 riporta gli effect size ottenuti con i diversi approcci didattici. Per il corso FULL si evidenziano gli impatti dei corsi in presenza e a distanza. Gli esiti del corso START sono valutabili solo per la modalità a distanza.

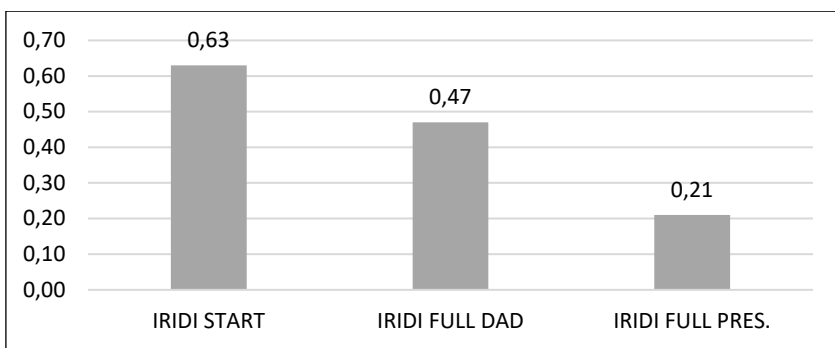
Fig. 10 - Variazioni approccio didattico (effect-size): confronto IRIDI START e FULL

Se si comparano programmi IRIDI START e FULL, realizzati in DAD, si può constatare che la proposta formativa più lunga e articolata (FULL), che prevede maggiori esperienze applicative (rivolta a docenti da tempo in servizio), risulta più efficace sia nel ridurre la centratura sulla disciplina, che nel focalizzare il docente sull'apprendimento degli studenti (Fig. 10). Il corso IRIDI FULL in DAD, come si è visto nel capitolo 1, risulta a sua volta più efficace della versione in presenza nell'incidere sull'approccio didattico. Ambedue i percorsi FULL risultano più efficaci degli START nel focalizzare il docente sull'apprendimento degli studenti (d IRIDI START=0,13; d IRIDI FULL Dad=0,60; d IRIDI FULL in pres.=0,49), come si può evincere dalla Fig. 10.

3.3.2. Confronto tra diverse tipologie di corso IRIDI rispetto agli esiti nella valutazione

Se si considera invece l'incidenza della formazione sulle rappresentazioni e sulle modalità valutative, si può osservare che i due programmi realizzati a distanza, FULL e START, hanno esiti simili, significativi, ma abitualmente inferiori rispetto al corso FULL in presenza. Quest'ultimo risulta molto più efficace dei precedenti nel favorire l'uso regolativo della valutazione e nello sviluppare una concezione della stessa finalizzata ad attivare i processi cognitivi (rappresentazione attivante), come risulta dalla Fig. 11 che confronta i diversi effect size ottenuti.

Fig. 11 – Effect-size: confronto IRIDI FULL e START

Gli esiti oscillano, restando abitualmente nell'ordine dell'esito medio che si ottiene con i programmi di formazione dei docenti universitari (d=0,38), secondo quanto risulta dalla ricerca recente di Ilie *et al.* (2020), condotta con meta-analisi su 20 studi internazionali a partire da 1555 ricerche.

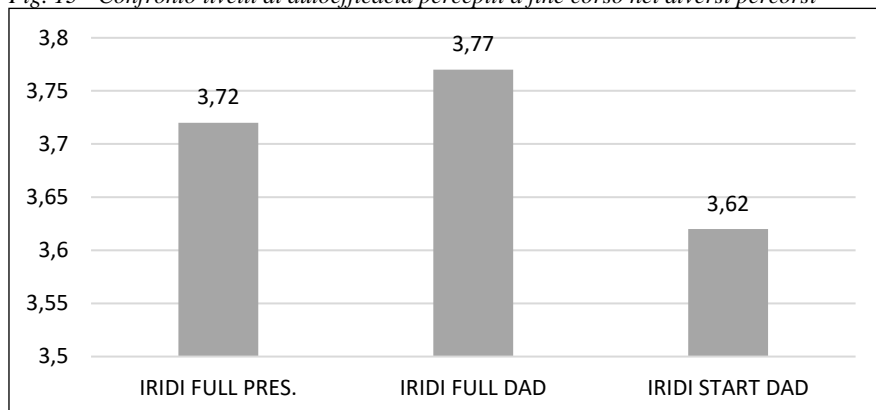
Se si passa ad analizzare come si sviluppa la consapevolezza dei soggettivismi che si immettono nella valutazione, si può osservare che i corsisti più sensibilizzati dalla tematica sono i ricercatori (del corso START), seguiti dai docenti del corso FULL in DAD (Fig. 12).

Fig. 12 - Confronto FULL e START sulla percezione e il controllo dei soggettivismi nella valutazione (d di Cohen)

Il minor incremento si osserva con i docenti del corso in presenza, che raccoglieva iscritti con una maggiore sensibilità, già iniziale, ai *bias* che derivano da inadeguato controllo dei processi valutativi (stereotipi, pregiudizi…)[6], con possibile "effetto tetto".

3.3.3. Confronto tra diverse tipologie di corso IRIDI rispetto alle percezioni di efficacia

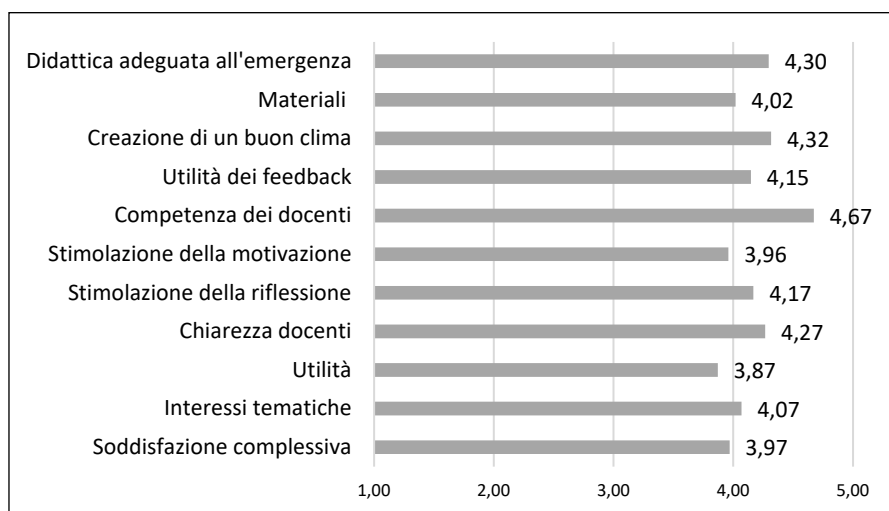
Al termine della formazione i corsisti, sia dei programmi FULL, sia degli START, esprimono la percezione di essere diventati più efficaci nella didattica. La percezione maggiore, in accordo con la letteratura (Postareff *et al.*, 2008) è dopo i corsi FULL, che offrono una proposta più ampia, distesa nei tempi e sistematica. In particolare, il corso FULL in DAD viene percepito efficace nel rendere il docente capace di affrontare i problemi che si manifestano nella didattica e nella valutazione (Fig. 13).

[6] Partenza IRIDI START: m=3,04; partenza IRIDI FULL m=3,25; partenza IRIDI FULL DAD m=2,99.

Fig. 13 - Confronto livelli di autoefficacia percepiti a fine corso nei diversi percorsi

4. Gradimento

Anche il percorso IRIDI START richiede la compilazione di questionari di gradimento, per valutare l'apprezzamento dei singoli moduli, quello complessivo e quello specifico, legato alle competenze dei docenti, alle risorse didattiche, al clima nelle interazioni collettive, ai materiali e alle attività proposte.

Riportiamo di seguito i valori medi di apprezzamento espressi dai corsisti (Fig. 14).

Fig. 14 - Gradimento

I corsisti riconoscono pienamente la competenza dei docenti (m=4,67). Ritengono la didattica adeguata alle condizioni di lavoro generate dal rischio sanitario (m=4,30). Sottolineano che i docenti nei Webex riescono a generare un buon clima relazionale (m=4,32) e risultano chiari nelle proposte (m=4,27). Essendo poche le esercitazioni richieste dal percorso (2), non sempre i corsisti colgono le potenzialità applicative delle tematiche proposte nei moduli (m=3,87). La percezione di utilità del corso è penalizzata dalle attese di alcuni ricercatori, centrate su esigenze operative di acquisizione di specifiche competenze, prevalentemente d'uso delle tecnologie o di comunicazione (come apprendere l'utilizzo di Moodle nelle diverse funzioni, imparare l'uso di Kaltura, Public Speaking…).

Conclusioni

La realizzazione di una proposta formativa per un contingente ampio di ricercatori con esperienza didattica varia, con istanze di carriera legate più alla ricerca che alla didattica, completamente a distanza, ha rappresentato una sfida importante, che ha richiesto un lavoro attento di pianificazione. Si è trattato tra l'altro di ipotizzare un percorso di lunghezza adeguata, cercando di non trascurare nessuno dei temi centrali per l'esercizio professionale, focalizzando anche l'attenzione sui valori e le strategie che favoriscono l'innovazione nella didattica (l'attenzione all'inclusione; la costruzione di ambienti di apprendimento articolati e flessibili; le possibilità di didattica differenziata). I risultati di efficacia e del gradimento confermano le scelte che sono state messe in campo. Speriamo che i ricercatori formati mantengano nel tempo l'attenzione iniziale verso l'insegnamento e affinino le competenze, grazie alla riflessione sistematica sulle esperienze, l'acquisizione di un atteggiamento di ricerca verso la didattica e ulteriori opportunità formative. Una diversa valorizzazione a livello nazionale della didattica nello sviluppo di carriera dei docenti potrebbe contribuire ad attivare maggiormente l'impegno dei neoassunti nel potenziare gli apprendimenti degli studenti, attraverso strategie didattiche innovative.

Riferimenti bibliografici

Aškerc K., Kočar S. (2015), *Teaching and the Pedagogical Training of University Teaching Staff. Practice and Opinions under Slovenian Higher Education Legislation*, «Education Inquiry», 6, 2, pp. 159-175.

Brown S. (2015), *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*, London, Palgrave-Macmillan.

Chan C.K., Farrell B.R., Healy P., Wong A. (2019), *Ranking of Accounting Doctoral Programs Based On Student Ratings In Ratemyprofessors.Com And The Effect Of Formal Teaching Training On The Rankings*, «International Journal of Doctoral Studies», 14, pp. 307-324.
Gover A., Loukkola T., Peterbauer H. (2019), *Report. Student-centred learning: approaches to quality assurance,* Bruxelles, EUA, www.eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf.
Ilie M.D., Maricuțoiua L.P., Iancua D.E., Smarandache I.G., Mladenovicia V., Stoia D.C.M., Totha S.A. (2020), *Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis*, «Educational Research Review», 30, pp. 1-18.
Lima V., Tsiang G. (2017), *Training young researchers: Successfull strategies from University of Chicago college economics*, «The Journal of Economic Education», 48, 4, pp. 310-316.
Maritz J., Visagie R., Johnson B. (2013), *External group coaching and mentoring: Building a research community of practice at a university of technology*, «Perspectives in Education», 31, 4, pp. 155-167.
Perla L., Vinci V. (2018), *TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba*, «Lifelong Lifewide Learning», 14, 32, pp. 68-88.
Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2008), *A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education*, «Higher Education», 56, pp. 29-43.
Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi, A. (2007), *The effect of pedagogical training on teaching in higher education,* «Teaching and Teacher Education», 23, pp. 557-571.
Postareff L., Nevgi A. (2015), *Development paths of university teachers during a pedagogical development course,* «Educar», 51, 1, pp. 37-52.
Postareff L., Virtanen V., Katajavuori N., Lindblom-Ylanne S. (2012), *Academics conceptions of assessment and their assessment practices*, «Studies in Educational Evaluation», 38, pp. 84-92.
Prosser M., Trigwell K. (2006), *Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory*, «British Journal of Educational Psychology», 76, pp. 405-419.
Ricardo-Barreto C., Molinares D.J., Llinás H., Peña Santodomingo J., Acevedo C.A., Acevedo Rodríguez P., Baloco C., Villarreal Villa S. (2020), *Trends in Using Ict Resources by Professors In Theis (Higher Education Institutions)*, «Journal of Information Technology Education: Research», 19, pp. 395-425.

III - Sfide per il futuro

Introduzione
Sfide per l'innovazione didattica in prospettiva europea e per la valutazione di impatto della formazione

di *Cristina Coggi* e *Paola Ricchiardi*

Il volume si chiude con l'illustrazione delle sfide che si prospettano per il *Faculty Development*, prima fra tutte l'internazionalizzazione, ovvero la ricerca di una qualità della didattica per le università europee.

Il contributo di B. Bruschi allarga l'attenzione alla prospettiva Europea di rete tra le istituzioni accademiche, per costituire lo spazio Europeo dell'educazione. A partire dall'alleanza Unita, di cui l'Università di Torino è capofila, si evidenziano i focus emergenti su cui centrare la formazione alla didattica dei docenti europei di oggi.

Particolare rilievo assume l'esigenza di istituire nelle Università i T&LC, per costituire reti nazionali e internazionali di tali infrastrutture, così da cooperare nella ricerca didattica e in ambito formativo.

Altra sfida emergente è rappresentata dalla digitalizzazione della didattica e dallo sviluppo nei docenti di adeguate competenze digitali.

L'ultimo capitolo di F. Emanuel riporta invece le evidenze di ricerca identificate nella letteratura internazionale, rispetto agli studi di impatto degli iter formativi per i docenti universitari, e le strategie di verifica dei corsi più promettenti.

Il bilancio della letteratura evidenzia alcuni fattori che caratterizzano le diversità tra le proposte formative (es. partecipazione volontaria/obbligatoria, modelli di affiancamento, durata, ...), gli effetti riconosciuti a breve termine e il ruolo positivo che hanno gli interventi di formazione nell'attivare la motivazione professionale dei docenti e il loro senso di efficacia. Lo studio individua linee di approfondimento della ricerca sul tema, per superare gli ostacoli che si individuano nella valutazione degli impatti delle azioni formative.

16. Didattica innovativa nelle Università europee: nuovi bisogni formativi dei docenti

di *Barbara Bruschi*

Negli ultimi anni, l'Unione Europea si è data una *mission* importante per il nostro panorama culturale e sociale: costruire uno spazio europeo dell'istruzione. Nel 2017, nell'ambito del vertice di Göteborg e nelle conclusioni del Consiglio Europeo, gli Stati membri sono stati invitati a perseguire una serie di obiettivi tra cui:

> …strengthening strategic partnerships across the EU between higher education institutions and encouraging the emergence by 2024 of some twenty 'European Universities', consisting in bottom-up networks of universities across the EU which will enable students to obtain a degree by combining studies in several EU countries and contribute to the international competitiveness of European universities[1].

Come è facile intuire le Università Europee avranno un impatto significativo non solo sulla formazione dei più giovani, ma anche sul fronte didattico. Infatti, è impossibile pensare che le lezioni in università con un'impronta così internazionale possano svolgersi senza tenere nel dovuto conto le differenze tra gli studenti, le specificità linguistiche e culturali e i *background* formativi di provenienza. Per questo, i progetti su cui si fondano le Alleanze europee presentano ampi spazi dedicati al *faculty development* e alle didattiche innovative.

In questo contributo, partendo dall'esperienza dell'Alleanza UNITA di cui l'Ateneo di Torino è capofila, si cercherà di mettere in evidenza i principali aspetti di riflessione e di intervento con cui IRIDI e il *teaching and learning center* (T&LC) dell'università si dovranno confrontare.

[1] European Universities initiative https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/european-universities-initiative_en.

1. Il progetto UNITA e le Università europee

Unita Universitas Montium (UNITA) è un'alleanza di sei università: Universidad de Beira Interior (Portogallo), Université de Pau et des Pays de l'Adour (Francia), Université Savoie Mont Blanc (Francia), Universitatea de Vest Timisoara (Romania), Università di Torino (Italia), e Universidad de Zaragoza (Spagna). Le università partner sono diverse per dimensioni, ma condividono alcuni aspetti come: l'ubicazione in regioni rurali e transfrontaliere di montagna; le lingue con radici romanze; l'eccellenza in specifiche aree di ricerca come le energie rinnovabili, il patrimonio culturale e l'economia circolare (bioeconomia).

La missione principale dell'Alleanza è quella di costruire un vero e proprio campus universitario europeo, in grado di garantire un insegnamento e un apprendimento di alta qualità e, allo stesso tempo, eccellenti standard di ricerca. L'uso di metodi di intercomprensione sarà il modo per favorire il multilinguismo e stimolare la mobilità fisica e virtuale e la collaborazione tra docenti, personale e studenti. L'approccio "a misura di studente" e l'adozione di metodi e pratiche innovative di insegnamento e apprendimento permetteranno agli studenti di acquisire competenze nelle tre principali aree tematiche del progetto (patrimonio culturale, energie rinnovabili ed economia circolare), e nella cittadinanza europea. Un grande sforzo sarà fatto per ridurre le disuguaglianze tra le regioni partner centrali e periferiche, e per rafforzare la connessione tra università e territori. Allo stesso tempo sarà progettato un modello di sviluppo sostenibile per le zone rurali allineato con il *Green Deal* europeo.

Tra i *workpackage* del progetto, uno è interamente dedicato alla costituzione di reti tra i T&LC dei vari atenei, alla didattica centrata sugli studenti e alle didattiche innovative con particolare attenzione al digitale. Un altro *work package* è invece finalizzato allo sviluppo di competenze di intercomprensione tra le lingue romanze, per promuovere una più facile comunicazione, soprattutto didattica, all'interno dell'Alleanza.

La trasformazione dell'Università di Torino in un'Università europea determina quindi cambiamenti strutturali significativi, soprattutto per quanto attiene la didattica che si sviluppa acquisendo una valenza internazionale. Ciò non significa insegnare in inglese, come purtroppo spesso si pensa, ma intervenire sugli obiettivi formativi, sulle metodologie e sulle strategie didattiche applicate. Significa entrare in aula con la consapevolezza che ci si rivolgerà a persone che non solo non hanno l'italiano come lingua madre, ma con studenti e studentesse che stanno affrontando un percorso formativo con un livello di complessità maggiore rispetto agli studenti italiani.

Questi fattori concorrono nel porre in evidenza la necessità di potenziare gli interventi di formazione dei docenti e nell'attribuire sempre più importanza alla qualità della didattica e dell'apprendimento.

Non è un caso che negli ultimi cinque anni, nella maggior parte dei Paesi europei, l'interesse per la didattica abbia conosciuto un aumento importante (Gaebel, Zhang, 2018, p. 14) determinando la nascita di centri per l'insegnamento e l'apprendimento nonché un aumento dei percorsi di *faculty development*. I risultati dell'indagine svolta da EUA nel 2018 dimostrano che: il 92% delle università coinvolte presenta un incremento significativo dell'interesse per l'insegnamento e l'apprendimento; l'86% delle istituzioni intervistate ha una strategia o una politica istituzionale per l'apprendimento e l'insegnamento; la maggior parte degli atenei ha un *teaching and learning center*. Quest'ultimo aspetto mette in luce un interesse crescente per la didattica come ambito di ricerca e non solo come pratica d'aula. Va poi evidenziato, che la politica europea, in questo ambito, ha sollecitato la costituzione di reti di T&LC considerando la formazione dei docenti universitari e la ricerca nell'ambito delle didattiche innovative come aree che possono seguire un adeguato sviluppo attraverso la collaborazione tra le istituzioni non solo sul piano nazionale, ma soprattutto su quello internazionale. Le funzioni dei T&LC nelle università rientrano nell'ambito di un set condiviso di compiti costituito principalmente da alcune azioni specifiche quali: «(…) academic staff development courses and materials are the most commonly referred to (65%), followed by providing consultation and advice on improving teaching (62%), and support for innovative teaching initiatives (54%). In addition, many centres contribute to the analysis of student and teacher evaluations (45%), conduct research on learning and teaching (39%), facilitate exchange and collaboration among teachers on pedagogical practices (36%), organise teaching prizes (31%) and support personalised staff development» (Ibidem, p. 19)

Negli ultimi Vent'anni, le politiche europee si sono anche soffermate sulla necessità di lavorare per incrementare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario, incentivando significativamente lo sviluppo di strategie didattiche attive e incentrate sullo studente[2]. Nel 2015, nelle linee guida sulla qualità proposte da ESG si afferma che le università dovrebbero assicurare insegnamenti che incoraggino gli studenti ad assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento, e una valutazione che rifletta questa impostazione (Christersson, Staaf, Zhang, Peterbauer 2019; ESG, 2015, p. 12).

Il focus sugli studenti ha avuto un impatto non solo sull'insegnamento, ma anche sui servizi di sostegno e accompagnamento di chi studia. Le diverse Alleanze, nate recentemente, condividono, infatti, l'impegno nella realizzazione di forme di tutoring e di orientamento che, partendo da quanto già

[2] In merito va sottolineato che non sempre i documenti prodotti dalle varie istituzioni europee sono stati chiari nel definire cosa si intende esattamente per "didattiche centrate sullo studente. Ciò non ha favorito una convergenza di intenti rendendo anche più difficile l'individuazione di evidenze significative in termini di efficacia delle diverse strategie.

in essere nelle diverse realtà, hanno portato a un'intensificazione delle azioni per favorire un ingresso più facile nelle logiche universitarie e, soprattutto, un aiuto concreto e fattivo nell'impostazione del progetto di formazione finalizzato alla professione.

2. Formazione docenti e T&LC

A più riprese, nella definizione degli obiettivi delle università europee, si è insistito sull'importanza di offrire agli staff accademici un *training* costante con il duplice obiettivo di migliorare la qualità della didattica e favorire un insegnamento adatto a rispondere ai bisogni degli studenti internazionali (Peppi, Grönlund, 2020)

Nelle conclusioni del report intitolato *Continuous Development of Teaching Competence* pubblicato dall'EUA (McIntyre-Bhatty, Bunescu, 2019), si sottolinea come le università siano chiamate a introdurre la formazione iniziale e continua dei docenti nelle proprie strategie istituzionali e a considerare lo sviluppo didattico/pedagogico come un processo sistemico con cui tutti i docenti devono confrontarsi.

L'obiettivo principale in UNITA, così come nella gran parte delle altre Alleanze, resta però la condivisione di buone pratiche tra i docenti delle diverse università con lo scopo di costituire delle comunità di pratica attraverso cui diffondere soluzioni didattiche efficaci e, in particolare, fondare una didattica europea[3]. Con questo non si intende, ovviamente, andare verso l'annullamento delle specificità locali, ma promuovere una certa omogeneità tra le università per favorire la mobilità degli studenti. Come noto, il passaggio da un contesto universitario all'altro è complesso in quanto chi studia deve comprendere e adattarsi a lingue, strategie didattiche e modelli organizzativi non sempre di facile comprensione, soprattutto in tempi limitati. Ipotizzando che gli studenti delle università europee possano, nell'arco di un semestre, frequentare gli insegnamenti erogati da tre o quattro atenei diversi, è facile immaginare quale possa essere la fatica con cui si devono confrontare con un impatto negativo sull'efficacia nello studio. Pertanto, uno dei primi passi da compiere consiste nell'individuare soluzioni quanto più possibile contigue che permettano di riprodurre situazioni e contesti formativi non troppo differenti. Ciò significa andare verso un ecosistema delle università europee come suggerito dall'EUA (Taalas, Grönlund, 2020, p. 8):

[3] Higher education practitioners do not only have a duty, but also a moral imperative, to share knowledge and good practices, including effective learning and teaching practices and pedagogy (McIntyre-Bhatty, Bunescu, 2019, p. 7)

> In order to establish a successful, sustainable, meaningful and inclusive approach to internationalisation, the concept of an institutional ecosystem may assist in developing a systemic and systematic approach at each institution.
> Such an ecosystem should ideally be established through the active involvement of staff and students. It would also require an integration of approaches to local and international or global issues, since the once legitimate distinction between these two spheres is becoming increasingly obsolete.

La costruzione di questo ecosistema implica, innanzitutto, la promozione di un cambiamento culturale rispetto all'insegnamento in un contesto internazionale. Non ha a che vedere solamente con il fare didattica in una lingua diversa dalla propria, ma ha radici più profonde. Accogliere uno studente in mobilità significa, innanzitutto, riflettere su quali possano essere i dispositivi che facilitano il suo avvicinamento alla disciplina, la sua vita accademica, la definizione di relazioni con i pari e la partecipazione all'attività in classe.

Inoltre, dobbiamo immaginare che la mobilità del futuro non consista solo nel promuovere il trasferimento all'estero degli studenti, ma implica che siano previste soluzioni didattiche in cui gli insegnamenti possano essere erogati in collaborazione tra docenti di atenei diversi. Proprio per questo, è fondamentale una maggiore integrazione dei modelli e delle strategie didattiche con particolare attenzione alla lingua e ai sistemi di valutazione.

In questo senso, l'interazione e lo scambio di esperienze tra i docenti fa sì che si possano individuare insieme soluzioni didattiche particolarmente efficaci per i diversi insegnamenti e per i vari contesti, ma soprattutto trovare un accordo rispetto a quali sono gli obiettivi dell'insegnamento, i risultati a cui tendere, le attività da proporre agli studenti, l'organizzazione delle modalità di studio. Le esperienze con gli studenti Erasmus ci hanno permesso di cogliere le differenze che esistono tra i diversi paesi negli approcci disciplinari, nella definizione dei programmi di studio così come nelle richieste che i docenti fanno agli studenti in termini di interazioni in aula, di partecipazione attiva al dibattito, di produzioni individuali o collettive. In un modello più sinergico, come quello su cui si basano le Alleanze europee, non è pensabile mantenere queste differenze, ma si rende assolutamente necessario individuare delle linee condivise che permettano a chi studia di procedere linearmente e con efficacia.

3. Dispositivi didattici (e non solo) per le Alleanze

L'individuazione di scenari condivisi non riguarda solo l'attività didattica in aula, ma comprende tutti gli aspetti di interazione, comunicazione e supporto fornita agli studenti. Si tratta, quindi, di intervenire sui processi di comunicazione interna ed esterna, sui sistemi di accoglienza e su quelli di tu-

toraggio. In questa sede ci concentreremo sui servizi che direttamente o indirettamente coinvolgono le competenze dei docenti e, di conseguenza, i percorsi di *faculty development*.

Cominciamo con la redazione della scheda insegnamento che, come noto, rappresenta uno strumento fondamentale per stabilire un primo contatto tra docenti e studenti.

Sebbene a partire dal Processo di Bologna si sia molto insistito sull'importanza di questo dispositivo, un'analisi delle varie schede utilizzate negli atenei, riporta una situazione che a livello europeo risulta molto disomogenea. Tutte le università mettono a disposizione alcune informazioni rispetto ai corsi, ma con contenuti e modalità molto variabili. Ai fini di una mobilità potenziata, quale quella prevista dalle alleanze, è fondamentale che si definiscano modalità condivise e, soprattutto, è indispensabile che i docenti comprendano a fondo il senso del syllabus. Come noto la cultura della qualità della didattica non è ancora così radicata come sarebbe auspicabile ed è necessario insistere, nell'ambito dei percorsi formativi, su questi aspetti. In particolare, è importante lavorare con i docenti affinché si comprenda il ruolo delle informazioni pubblicate nelle schede insegnamento. Queste non costituiscono solo delle informazioni, ma rappresentano degli elementi fondamentali per la costruzione, da parte di chi studia, del proprio percorso formativo in vista del progetto professionale verso cui si tende. Se questo progetto formativo/professionale si costruisce attraverso un percorso internazionale, che comprende insegnamenti erogati da atenei differenti e da corsi di studio diversi, è facile comprendere come una certa standardizzazione sia indispensabile. In particolare, occorre insistere sull'impiego degli indicatori di Dublino e su tutti gli strumenti a disposizione dei docenti per esplicitare, il più possibile, le informazioni utili affinché gli studenti possano operare delle scelte razionali ed efficaci. Attenersi agli indicatori non è però sufficiente e occorre costruire la propria scheda avendo ben in mente qual è il target di riferimento. Un esempio può aiutare a spiegare meglio cosa si intende.

Immaginiamo che il docente dell'insegnamento di didattica e media decida di inserire il suo corso nell'offerta formativa dell'alleanza di cui fa parte il proprio ateneo. Se nell'indicazione riferita ai prerequisiti richiesti scrive: "essere in possesso del diploma di laurea L-19" nessuno studente (probabilmente nemmeno quelli italiani) sarà in grado di capire a cosa ci si riferisce. Come noto, le classi di laurea sono un sistema di ordinamento nazionale poco noto agli studenti soprattutto quando provengono da altri Paesi. Anche ammettendo di avere gli strumenti concettuali necessari per collocare queste informazioni in un quadro organizzativo adeguato, sarebbe piuttosto difficile avere indicazioni precise in termini di competenze e conoscenze specifiche acquisibili attraverso l'insegnamento. La formazione dei docenti oltre a for-

nire gli strumenti operativi per la redazione del syllabus dovrebbe promuovere l'acquisizione, da parte di chi insegna, di un approccio europeo che consenta il dialogo con tutti gli studenti e non solo con quelli nazionali.

La letteratura sull'internazionalizzazione delle università dimostra che l'approccio in aula è fondamentale tanto quanto la scelta di metodologie specifiche. La relazione con una classe eterogenea per provenienza degli studenti implica delle attenzioni particolari che consentano a tutti di esprimersi e di partecipare allo stesso modo. Come sappiamo, l'elemento linguistico gioca un ruolo significativo non solo perché esprimersi in una lingua che non è la propria rappresenta per molti un limite e un fattore critico, ma determina anche un ritmo diverso nella comprensione dei contenuti e, di conseguenza, una partecipazione alle attività che, spesso, può essere limitata o addirittura assente. Un altro aspetto importante riguarda le modalità di interazione con il docente. Dal momento che i codici della cortesia differiscono da cultura a cultura e da lingua a lingua, l'interpretazione di segnali di rispetto o di mancato rispetto da parte di studenti e studentesse internazionali implica alcune cautele. In molte lingue, ad esempio la forma dei lei o del voi si è persa in tempi più o meno recenti o è stata relegata alle situazioni particolarmente formali, non deve quindi sorprendere che in alcuni casi lo studente si rivolga al docente con il più confidenziale "tu" anche se in Italia ciò viene ritenuto inadeguato. Del pari, l'uso del nome proprio o di una gestualità diversa da quella che noi riteniamo conforme a una situazione di didattica universitaria non devono necessariamente farci pensare a una mancanza di rispetto (Lévy-Strauss, 1971).

Nell'interazione in aula, è opportuno facilitare le relazioni e la partecipazione che non sempre sono naturali per tutti gli studenti e le studentesse. Occorre, innanzitutto, esplicitare cosa ci aspettiamo da chi frequenta la lezione: se desideriamo che gli studenti pongano domande durante la nostra spiegazione, che propongano soluzioni alternative a quanto abbiamo esposto dobbiamo segnalarlo sin dall'inizio, per evitare situazioni difficili e per mettere a proprio agio i partecipanti. In particolare, possiamo intervenire sul clima d'aula attraverso alcuni semplici accorgimenti, quali ad esempio:

- fornire dei feedback che enfatizzino il valore dei contributi proposti dagli studenti e dalle studentesse;
- manifestare un interesse genuino per gli apporti interculturali, anche attraverso domande specifiche da porre agli studenti internazionali, senza assumere che il loro contributo sia necessariamente rappresentativo del modo di pensare del loro paese;
- correggere in privato eventuali errori, dovuti a problemi di lingua, che possono avere un impatto negativo sulla comprensione di quanto spiegato;
- invitare gli studenti al ricevimento prima che ne abbiano veramente bisogno, ricordando loro che non si tratta di un segno di debolezza, ma

di un'opportunità per rendere più efficace la partecipazione alle lezioni;
- rendere disponibili, prima della lezione, i materiali che possono aiutare gli studenti a meglio comprendere quanto verrà poi spiegato;
- favorire l'interazione attraverso risponditori automatici che facilitino la partecipazione di chi può essere più timido e insicuro;
- spiegare i termini che possono non essere noti agli studenti internazionali;
- proporre compiti che stimolino la collaborazione tra studenti fuori e all'interno dell'aula;
- predisporre il materiale didattico anche in altre lingue oltre all'italiano, affinché chi studia possa comunque seguire la lezione avendo già una prima rappresentazione dei contenuti.

Questi sono alcuni semplici consigli, che non richiedono un investimento particolare in termini di tempo o di lavoro, ma che possono facilitare concretamente gli studenti internazionali.

Facendo un passo indietro, torniamo ad affrontare la questione linguistica che, in molti casi rappresenta un elemento di criticità sia per gli studenti sia per i docenti. Tra le indicazioni fornite dalla Commissione Europea per la costituzione di uno Spazio Europeo della Formazione (European Education Area) troviamo diversi riferimenti alla necessità di favorire l'insegnamento delle lingue a partire dai primi anni della scuola e di promuovere il più possibile il multilinguismo[4]. L'esperienza ci insegna che la strada per raggiungere questi obiettivi continua ad essere piuttosto lunga: ancora numerosi sono gli studenti e le studentesse che approdano agli studi universitari con un bagaglio linguistico ridotto e talvolta assente. Questa carenza genera almeno due ordini di problemi: a. da una parte la difficoltà per gli studenti di accedere alla letteratura non in lingua madre; b. la resistenza ad accedere ai progetti di mobilità, riducendo le proprie opportunità formative e professionali. Oltre a quanto già indicato nei vari documenti della Commissione Europea, più recentemente, è stata ripresa una metodologia denominata intercomprensione. Si tratta di una metodologia di apprendimento delle lingue che consente di imparare a capire velocemente più lingue straniere appartenenti alla stessa famiglia linguistica. Non è dunque un caso che molte Alleanze prevedano, all'interno dei moduli di formazione rivolti ai docenti, delle attività di intercomprensione per favorire una reale e concreta apertura dell'insegnamento al di là delle eventuali barriere linguistiche. Questo è il caso di UNITA in cui le lingue dei Paesi membri appartengono tutte alla medesima famiglia delle lingue romanze.

---

[4] https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en; https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_en.

4. Digitalizzazione della didattica e competenze digitali

Una delle differenze significative tra l'organizzazione delle Alleanze universitarie e i più noti percorsi di mobilità (Erasmus) è data dal fatto che la maggior parte delle Alleanze prevede una mobilità non solo fisica, ma anche virtuale. Si tratta di una soluzione che permette una maggiore inclusione e che rende più sostenibile il passaggio tra più università in tempi contenuti. Questo significa che gli Atenei dovranno prevedere forme blended di erogazione della didattica, portando a sistema la didattica online. Non v'è dubbio che la pandemia di Covid-19 abbia bruscamente accelerato il processo di digitalizzazione delle università, ma questo non significa che tutti i docenti abbiamo acquisito le necessarie competenze metodologiche per insegnare e valutare efficacemente. Ovviamente, analogo discorso vale per chi studia: sebbene i più giovani siano tendenzialmente orientati al digitale questo non significa, come noto, che vi sia piena corrispondenza tra il loro impiego delle tecnologie e le competenze digitali possedute.

Pertanto, anche in considerazione di quanto previsto dal *Digital Education Action Plan* del 2020[5], sarà necessario potenziare e migliorare le risorse didattiche digitali e incentivare studenti e studentesse ad acquisire competenze per un impego del digitale funzionale all'apprendimento. Le indagini svolte a partire dal marzo 2020 hanno dimostrato, sul versante universitario, una situazione molto eterogenea sia in termini di competenze dei docenti nella progettazione e implementazione di interventi didattici online, sia di apprezzamento/non apprezzamento della didattica online (Ramella, Rostan, 2020). A partire da queste considerazioni, possiamo immaginare che in futuro gli atenei europei dovranno confrontarsi con quanto indicato, in merito a questi aspetti, anche dalla Commissione Europea sempre restando nell'ottica della costituzione di uno spazio europeo della formazione.

Nelle primissime righe del White Paper "Bologna Digital 2020" si afferma:

> Europe needs new visions for contemporary higher education in the digital age. Digitalisation is not only an additional challenge, but also an effective means to address key challenges for higher education in the 21st century. This paper focuses on current developments and the discourse to be sharpened by 2020, but looks to the future of higher education. It follows the vision that in 2030, universities and colleges of higher education offer courses of study that are much more flexible and offer different learning pathways recognising the diversity of the student population. They are central institutions of lifelong learning, on campus and on digital platforms. The university will be a networked and open institution in 2030, which cooperates much more closely with other universities as

[5] https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it.

well as the community and jointly develops and provides educational programmes. (White Paper "Bologna Digital 2020", p. 6)

In queste poche righe, troviamo concentrati i concetti fondamentali riferiti alla curvatura digitale che le università dovrebbero garantire nei prossimi anni. In questa sede, prenderemo in considerazione gli aspetti i cui effetti riverberano sulla professionalità dei docenti e sulle loro competenze. Cominciamo con la flessibilità dei percorsi formativi. Come abbiamo anticipato nelle pagine precedenti, a differenza di quanto previsto dalle forme più tradizionali di mobilità degli studenti, le alleanze prevedono che gli studenti e le studentesse possano costruire il loro progetto formativo inserendo insegnamenti erogati nei diversi atenei dell'Alleanza. Si tratta quindi di un'operazione che richiede di ricorrere alle tecnologie digitali per favorire modalità di partecipazione alle attività didattiche che non siano fondate esclusivamente sulla presenza in un'aula fisica, ma prevedano soluzioni integrate. L'emergenza Covid ha indubbiamente prodotto una crescita impensabile della didattica digitale che non corrisponde, però, a un altrettanto significativo incremento delle competenze dei docenti. Si rende necessario, a questo punto, valorizzare le competenze acquisite per portare a sistema delle metodologie didattiche funzionali agli scenari internazionali (Olcott, 2008). Gli ambienti di apprendimento integrati e la didattica aumentata dovranno necessariamente entrare a far parte del bagaglio di competenze dei docenti che si troveranno sempre più nella condizione di dover individuare metodologie didattiche innovative. In particolare, un aspetto che richiederà un'attenzione e degli sforzi specifici riguarda i sistemi di valutazione. L'*assessment* costituisce, come noto, uno degli aspetti critici nei contesti didattici contemporanei: i sistemi di qualità della didattica e le politiche nazionali e internazionali hanno, negli ultimi Vent'anni, posto il focus sulla necessità di rendere chiari i metodi di valutazione, di condividerli con gli studenti e soprattutto di arrivare a risultati quanto più possibile trasferibili tra un'istituzione e l'altra (Carless, Salter, Yang, Lam, 2011). A questo si aggiunga la necessità di prevedere forme di valutazione online che siano efficaci e adatte a rispondere alle caratteristiche di studenti con background differenti. L'aspetto tecnologico però non riserva solo potenziali criticità, ma offre anche un sostegno concreto nella definizione di forme di valutazione sempre più personalizzabili, nella raccolta e nell'analisi di dati che possono essere utili per conoscere meglio il nostro pubblico.

The potential of technology is maximised to personalise approaches to assessment, and to use assessment data to support learning and especially the identification of vulnerable students. (Bunescu, Evans, 2020)

Il messaggio che ci giunge dalla Comunità Europea, attraverso il piano per l'istruzione digitale, non riguarda esclusivamente la necessità di ricorrere

alle tecnologie digitali per l'erogazione della didattica. Esso insiste sulla opportunità di pensare ad un futuro in cui l'Intelligenza Artificiale e i big data ci aiutino a configurare scenari didattici implementati sulla base delle caratteristiche di chi studia e capaci di offrire risposte dinamiche ai bisogni particolari.

Conclusioni

I prossimi dieci anni vedranno il mondo universitario a confronto con una serie di sfide generate dai processi di internazionalizzazione e apertura della formazione superiore (De Wit, Hunter, 2015),. Si tratta di una sfida che vede tutti gli attori coinvolti dalla *governance* ai docenti insieme al personale tecnico amministrativo, tutti dovranno collaborare per promuovere una visione dell'università diversa da quella che abbiamo conosciuto sin qui.

Per quanto riguarda i docenti, la sfida principale attiene, come è ovvio, alla trasformazione della propria didattica sia in termini operativi (come insegno), sia culturali (qual è l'orizzonte che assumo quando insegno), sia organizzativi (come si colloca il mio insegnamento nell'economia più ampia del Corso di studi e/o del progetto formativo/professionale degli studenti).

La formazione dei docenti sarà quindi fondamentale e dovrà essere capace di recepire i bisogni che si stanno delineando e che abbiamo cercato di riassumere in questo contributo. In particolare, possiamo sintetizzare alcune sfide, vediamole:

- gestire classi fortemente eterogenee in termini di background culturale, linguistico e formativo;
- sviluppare una didattica realmente centrata sugli studenti;
- individuare soluzioni che rendano il proprio insegnamento flessibile;
- progettare ambienti di apprendimento piuttosto che lezioni;
- favorire una progettazione sempre più modulare per rispondere alla necessità di flessibilizzazione dei percorsi;
- aprirsi a un insegnamento plurilingue.

In particolare, si tratta di entrare in aula non dando nulla per scontato e ricordando che il nostro modo di gestire la situazione può veramente fare la differenza per gli studenti, soprattutto per quelli internazionali.

Riferimenti bibliografici

Bunescu L., Evans C. (2020), *Student assessment. Thematic Peer Group Report*, «Learning & Teaching paper #10», https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=2741.

Carless D., Salter D., Yang M., Lam J. (2011), *Developing sustainable feedback practices,* «Studies in Higher Education», 36, pp. 395-407.
Christersson C., Staaf P., Zhang T., Peterbauer H. (2019), *Promoting active learning in universities*, «Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #5», http://bit.ly/2VTKEym.
De Wit H., Hunter F. (2015), *The Future of Internationalization of Higher Education in Europe*, «International Higher Education», 83, http://bit. ly/3b2jhKi.
ESG (2015), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium, http://bit.ly/2G3D13.
Gaebel M., Zhang, T. (2018), *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, Brussels, EUA, http://bit.ly/EUATRENDS2018.
Lévy-Strauss C. (1971), *L'origine delle buone maniere a tavola,* Milano, Il Saggiatore.
McIntyre-Bhatty T., Bunescu L. (2019), *Continuous Development of Teaching Competences: Thematic Peer Group Report. Learning & Teaching Paper #3*, Brussels, EUA, http://bit.ly/2HwhnG9.
Olcott D. (2008), *Going Global: Perils and Promises for Open and Distance Education*, «Distance Learning», 5, 3, pp. 25-33.
Peppi T., Grönlund A. (2020), *Internationalisation in Learning and Teaching: Thematic Peer Group Report*, «Learning & Teaching Paper #9», https://eua.eu/resources/publications/920:internationalisation-in-learning-and-teaching.html.
Ramella F., Rostan M. (2020), *UNIVERSI-DaD Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Working paper CLB-CPS, http://unitonews.it/storage/3515/9653/5981/WORKING_PAPER_CLB-CPS_1_20.pdf.
Rampelt F., Orr D., Knoth A. (2019), *Bologna digital 2020: white paper on digitalisation in the european higher education area*, www.researchgate.net/publication/333520288_Bologna_Digital_2020_-_White_Paper_on_Digitalisation_in_the_European_Higher_Education_Area.
Taalas P., Grönlund A., Pagèze J., Coly-Layani L., Fitzpatrick M. *et al*. (2020), *Internationalisation in learning and teaching: Thematic Peer Group report*, https://eua.eu/downloads/publications/eua%20report%20internationalisation_web.pdfdistanza.

17. I percorsi di Faculty Development*: evidenze, motivazione e sviluppo professionale*

di *Federica Emanuel*

I percorsi di *Faculty Development*, per lo sviluppo delle competenze didattiche e valutative dei docenti universitari, si sono sviluppati a partire dagli anni Settanta del Ventesimo secolo. Queste iniziative hanno come obiettivo la promozione e la valorizzazione della didattica universitaria (Coggi, 2019; Lotti, Lampugnani, 2020): infatti tra i diversi ruoli che il personale universitario assume all'interno dell'istituzione accademica, quello legato all'insegnamento è fondamentale (Beach *et al.*, 2016; Steinert, 2020).

Il miglioramento della didattica e dell'apprendimento degli studenti è un obiettivo essenziale del processo di trasformazione delle istituzioni universitarie moderne (Coggi, 2019; Lotti, Lampugnani, 2020), sempre più attente a ricercare e promuovere la qualità a tutti i livelli (Del Gobbo, 2021).

A partire dagli anni Novanta in Europa, sono stati molteplici i centri di studio e i percorsi di ricerca che si sono sviluppati sull'innovazione della didattica accademica. Sono stati inoltre costituiti gradualmente *Teaching and Learning Centres,* strutture che hanno l'obiettivo prioritario di promuovere iniziative formative per docenti universitari, sia a inizio carriera, sia a sostegno della formazione continua. Negli anni la letteratura sul *Faculty Development* si è dunque ampliata e arricchita, interrogandosi anche sugli impatti dei percorsi formativi e sui fattori di maggior efficacia.

1. I percorsi di innovazione didattica e lo sviluppo professionale del docente universitario

Le ricerche in *Higher Education* sottolineano come le competenze professionali del docente universitario debbano comprendere non solo quelle di aggiornamento teorico-disciplinare, ma anche quelle progettuali, valutative, comunicative e sociali, funzionali alla promozione di apprendimenti, competenze e abilità trasversali negli studenti.

I percorsi di *Faculty Development* svolgono un ruolo rilevante nella promozione dell'apprendimento *on the job*, fondamentale per sostenere i

percorsi di carriera e lo sviluppo professionale dei docenti universitari (Hassan *et al.*, 2021; Lee *et al.*, 2018). I percorsi di formazione dei docenti dedicati al miglioramento nella didattica e nella valutazione possono infatti essere considerati forme di sviluppo delle risorse umane: sia in relazione allo sviluppo individuale (il singolo docente che cresce professionalmente), sia secondo una combinazione di sviluppo individuale e organizzativo (Phuong *et al.*, 2020; Swanson *et al.*, 2001). Quando il riferimento è allo sviluppo individuale, le iniziative formative si centrano sul miglioramento delle «conoscenze, abilità e comportamenti come docenti e formatori, leader e manager, e ricercatori e studiosi» (Steinert, 2014, p. 4). Quando invece i percorsi sono considerati anche occasione di sviluppo per l'istituzione, diventano uno strumento per comunicare e promuovere valori condivisi e cambiamenti istituzionali, compreso l'apprendimento degli studenti (Jolly, 2014; Wilkerson, Irby, 1998).

I percorsi di sviluppo professionale permettono inoltre di sostenere l'identità professionale dei docenti, che guida le scelte di carriera, accresce la consapevolezza rispetto ai ruoli e alle responsabilità accademiche e favorisce l'accesso alle opportunità di sviluppo (Steinert *et al*., 2019). Concentrandosi sull'identità del docente - formata da motivazioni, convinzioni interne e influenze esterne, che i docenti usano per dare un senso a se stessi in quel ruolo - è più probabile ottenere un impatto significativo degli interventi a lungo termine (Meijer *et al.*, 2017; Noben *et al.*, 2021).

I percorsi di sviluppo professionale dei docenti possono inoltre promuovere una cultura del cambiamento e lo sviluppo dell'istituzione. Favoriscono infatti un incremento delle politiche istituzionali a sostegno della crescita professionale (Amundsen,Wilson, 2012; Phuong *et al.*, 2018), con la valorizzazione dell'eccellenza (Cook, Steinert, 2013; Eitel *et al.,*2000; Hueppchen *et al.*, 2011), incoraggiando un riesame dei criteri per la promozione accademica (Azer, 2005) e fornendo opportunità di apprendimento e risorse per docenti neoassunti o in servizio.

2. Gli esiti dei percorsi di *Faculty Development*: principali risultati ed evidenze

La ricerca sul *Faculty Development* negli ultimi anni si è molto sviluppata: numerosi sono gli studi e le sperimentazioni sul tema (Ilie *et al.*, 2020). Professionisti e ricercatori hanno investito notevoli sforzi nella progettazione di programmi di sviluppo didattico, volti ad aumentare la qualità dell'approccio all'insegnamento dei docenti universitari. In generale i risultati di efficacia sono buoni, ma non c'è generalmente accordo rispetto ai risultati (Ilie *et al.*, 2020; Stes *et al.*, 2010a): questo soprattutto perché i

primi studi avevano un approccio qualitativo e presentavano alcune criticità metodologiche (Emanuel, 2019).

Negli ultimi Quaranta anni, diverse revisioni hanno riassunto la ricerca sugli effetti dei percorsi di *Faculty Development* nell'istruzione superiore (Amundsen, Wilson, 2012; De Rijdt *et al.*, 2013; Levinson-Rose, Menges, 1981; McAlpine, 2003; Prebble *et al.*, 2004; Steinert *et al.*, 2006, 2016; Stes *et al.*, 2010a; Weimer, Lenze, 1998). In queste revisioni i diversi autori hanno cercato di esaminare l'efficacia di iniziative di vario tipo, per fornire a studiosi e professionisti una migliore comprensione di ciò che caratterizza i percorsi di qualità. Non emerge tuttavia un ampio consenso nei risultati e nelle conclusioni: questi studi, sebbene aggiungano valore allo sviluppo del tema, variano spesso nella loro portata e completezza, rendendo a volte difficile, per ricercatori e professionisti, prendere decisioni chiare e sostenibili rispetto allo sviluppo di percorsi di *Faculty Development*.

Ilie e colleghi (2020) hanno recentemente proposto una meta-analisi per riassumere i risultati delle revisioni precedenti. L'approccio della meta-analisi ha permesso agli autori di ottenere una stima quantitativa dell'efficacia dei percorsi di sviluppo professionale e confrontare, in modo più affidabile, i diversi studi. Gli autori sono partiti da una analisi di un migliaio di studi e hanno poi selezionato quelli che, con un piano rigoroso, riportavano la dimensione dell'effetto[1], calcolando poi l'*effect size* totale per comprendere l'efficacia dei percorsi. I risultati mostrano una dimensione dell'effetto pari a 0.385 (Cohen, 1988), valore che dal punto di vista statistico potrebbe essere considerato "basso". La dimensione dell'effetto in questo caso dipende da vari fattori, come gli *effect size* riportati negli studi precedenti, gli strumenti utilizzati, il contesto degli studi o le variabili misurate. Ilie e colleghi (2020) sottolineano comunque la rilevanza pratica di questo risultato, che attesta la presenza di effetti della formazione su docenti e studenti, nonostante la numerosità di fattori considerati e le differenze nelle ricerche considerate.

Di seguito vengono utilizzate le categorie riprese dal lavoro di questi autori (Ilie *et al.*, 2020) per sintetizzare le ricerche svolte in questi ultimi decenni. In questo contributo l'attenzione è posta in particolare su due aspetti: le caratteristiche delle iniziative di *Faculty Development* (tipologia e durata degli interventi formativi) e i principali cambiamenti nella pratica didattica e valutativa che le ricerche riportano rispetto a docenti, studenti e istituzioni.

[1] La meta-analisi di Ilie e colleghi (2020) prende in esame 20 studi con gruppo di controllo, pubblicati tra il 1973 e il 2019, in cui sono riportati 23 *effect size*.

2.1 Tipologie e caratteristiche delle iniziative di Faculty Development*: esiti globali*

Diverse e varie sono le tipologie di iniziative utilizzate nei percorsi di formazione dei docenti universitari, come sottolineano numerosi studi e rassegne: interventi rivolti ai singoli, a gruppi di docenti, consulenze didattiche individuali, workshop, percorsi formativi di alcune giornate o lungo un anno accademico. Stes e collaboratori (2010a) hanno cercato di sistematizzare le tipologie, proponendo questa articolazione: percorsi collettivi e simili a corsi (ad es. workshop, corso breve, seminario o ciclo di seminari, programma longitudinale), percorsi alternativi (ad es. pratica con feedback, feedback dalle valutazioni degli studenti, consulenze individuali, tutoraggio, *peer coaching*) e una forma ibrida delle prime due categorie (ad esempio un workshop seguito da un supporto individuale). Meno diffuse sono invece le attività di apprendimento individuale e riflessivo.

I corsi di formazione di durata breve, workshop o seminari, sono segnalati come le attività più frequenti, mentre i programmi longitudinali sono stati condotti generalmente in area medica (Steinert *et al.*, 2016; Steinert, 2020). Molti studi hanno sottolineato come i percorsi articolati in modalità collettiva hanno un maggior impatto sui partecipanti; la meta-analisi di Ilie e colleghi (2020) non evidenzia però differenze significative nella dimensione dell'effetto tra le diverse tipologie di iniziative di formazione confrontate.

Un'altra caratteristica dei percorsi di *Faculty Development* considerata è la tipologia di partecipazione ai percorsi formativi: volontaria oppure obbligatoria. Cilliers e Herman (2010) segnalano come i docenti con obbligo abbiano meno probabilità di ottenere buoni risultati, rispetto a coloro che scelgono di partecipare volontariamente. McAlpine (2003) definisce la volontarietà della partecipazione come una caratteristica delle iniziative di formazione di successo. Analizzando la dimensione dell'effetto, emerge che la partecipazione volontaria ha generato effetti più forti, rispetto alla partecipazione obbligatoria. Ilie e colleghi (2020) sottolineano la non convergenza di questo risultato con gli studi precedenti. Occorre però considerare che questo esito dev'essere trattato con cautela, perché sono pochissimi gli studi su corsi che prevedono la partecipazione obbligatoria.

Dalle analisi non emergono quindi risultati univoci sulle caratteristiche più efficaci dei corsi di sviluppo professionale, in relazione alla tipologia. Occorre però considerare che le caratteristiche delle iniziative proposte sono spesso legate al contesto istituzionale e culturale di riferimento. Inoltre, studi più recenti hanno sottolineato l'esigenza di approfondire anche altre attività formative, che in queste revisioni non sono ancora state considerate, quali ad esempio quelle che si avvalgono di *mentoring* e *peer mentoring*,

attività formative centrate sul miglioramento diretto della persona. Questo consentirebbe ulteriori confronti.

Il tempo dedicato alla formazione e la durata dei percorsi sono un altro aspetto cruciale per comprendere quali aspetti caratterizzano percorsi di sviluppo professionale dei docenti di qualità ed efficaci. Alcuni studi si sono concentrati sulla durata degli interventi formativi sottolineando che interventi della durata di almeno un semestre hanno un impatto maggiore rispetto ai percorsi più brevi (Henderson *et al.*, 2011; Sunal *et al.*, 2001). Prebble e collaboratori (2004) nella loro revisione hanno concluso che i corsi di formazione brevi hanno generalmente un impatto limitato sulle pratiche di insegnamento nell'istruzione superiore. I percorsi più lunghi e strutturati sono generalmente considerati più affidabili nel produrre miglioramenti significativi nella qualità dell'insegnamento accademico e, di conseguenza, nell'apprendimento degli studenti. Molte delle revisioni successive (De Rijdt *et al.*, 2013; McAlpine, 2003; Steinert *et al.*, 2016; Stes *et al.*, 2010a) hanno confermato questo risultato.

Analizzando i singoli studi inseriti nelle diverse revisioni emerge però una grande varietà di iniziative e una diversa classificazione della durata degli interventi, soprattutto in relazione a quelli definiti brevi o *una tantum,* che vanno da poche ore a più giorni, in alcuni casi un solo giorno, ma anche fino a sei (De Rijdt *et al.*, 2013; Steinert *et al.*, 2016; Stes *et al.*, 2010a).

Ilie e colleghi (2020) hanno analizzato la dimensione dell'effetto sulla base della durata dei percorsi formativi. Gli eventi singoli e i percorsi brevi hanno riportato dimensioni dell'effetto più elevate rispetto agli eventi che si sono estesi nel tempo. Questi risultati sono in netto contrasto con le conclusioni degli studi precedenti, che avevano suggerito che le iniziative estese nel tempo tendessero a produrre effetti più ampi. Un'analisi approfondita di questi brevi percorsi ha evidenziato che la quasi totalità aveva come obiettivo il miglioramento di competenze specifiche dei docenti. Una possibile spiegazione di questo risultato inaspettato può essere recuperata dalla teoria del carico cognitivo (Schnotz, Kürschner, 2007). I percorsi più brevi e focalizzati su competenze specifiche (per esempio utilizzo di una piattaforma o di un software) possono avere effetti maggiori perché sono meno esigenti (cioè richiedono un carico cognitivo minore) rispetto alla formazione a lungo termine che è più complessa e richiede un alto carico cognitivo.

2.2 Cambiamenti nella pratica didattica e valutativa, su docenti, studenti e istituzione

I risultati di Ilie *et al.* (2020) hanno attestato che l'efficacia dei percorsi di *Faculty Development* considerati nella meta-analisi condotta dai ricercatori risulta comunque significativa. Questo suggerisce che i percorsi di for-

mazione per i docenti universitari hanno migliorato i comportamenti didattici dichiarati dai partecipanti e/o segnalati dagli studenti.

La ricerca internazionale ha connesso inoltre la qualità della didattica con i risultati degli studenti, ma più complesso è invece evidenziare la ricaduta della formazione dei docenti sugli apprendimenti degli universitari. La ricerca sottolinea infatti la relazione tra le strategie didattiche dei docenti e l'apprendimento degli studenti, sostenendo che le attività didattiche, a partire dalla progettazione dei corsi, hanno un impatto sull'esperienza didattica e sulla valutazione (Piazza, Rizzari, 2020), con effetti sui risultati. Nella letteratura su didattica e apprendimento in *Higher Education* la correlazione positiva tra approccio didattico e ricadute nell'atteggiamento degli studenti verso l'apprendimento è oggetto di attenzione e riflessione (Gibbs, Coffey, 2004; Prosser, Trigwell, 1999; Richardson, 2005; Stes *et al.*, 2010b; Trigwell *et al.*, 1999). Anche la valutazione formativa e l'uso del feedback mostrano una relazione positiva con l'apprendimento e le prestazioni efficaci degli studenti (Lòpez-Pastor, Sicilia-Shamado, 2017). Ad esempio, Wang e colleghi (2013) hanno messo in evidenza che gli studenti dei corsi in cui i risultati di apprendimento sono congruenti con le attività di valutazione, adottano approcci di apprendimento in profondità.

Le ricerche che analizzano invece la relazione tra la partecipazione dei docenti a percorsi di *Faculty Development* e i risultati degli studenti sono meno frequenti, anche se interessanti, ma con problemi di metodo già segnalati: talvolta si basano su campioni di dimensioni ridotte e presentano effetti abbastanza circoscritti (ad esempio, Brown, Kurzweil, 2017; Ödalen *et al.*, 2019; Stes *et al.*, 2012; Trigwell *et al.*, 2012). Molti studi infatti non prevedono una valutazione puntuale dei cambiamenti nella pratica didattica e valutativa; in altri casi, soprattutto nei primi anni di diffusione del tema, erano utilizzate categorie di analisi generiche, o mancava il gruppo di controllo (Stes *et al.*, 2010a).

Steinert e i suoi collaboratori hanno condotto diverse revisioni specifiche della letteratura per l'area medica (Steinert *et al.,* 2006; 2016; 2020): i percorsi di formazione alla didattica in area medica si sono dimostrati in grado di dare alti livelli di soddisfazione e di produrre cambiamenti positivi negli atteggiamenti, nelle conoscenze, nelle abilità e nel comportamento degli studenti.

Stes e colleghi (2010a) hanno analizzato invece l'impatto dei percorsi di *Faculty Development* a ogni livello (docenti, studenti, istituzione) e considerando diverse tipologie di risultati (ad esempio, il comportamento dei docenti o le percezioni degli studenti), ma non hanno individuato effetti differenziali sull'efficacia delle iniziative di sviluppo didattico. In generale hanno concluso che quasi tutte le iniziative di formazione hanno riportato risultati positivi o quanto meno risultati misti, indipendentemente dal livello dei risultati misurati. Inoltre, in modo simile ad altre revisioni (ad es. McAlpi-

ne, 2003; Steinert *et al.,* 2016), Stes e colleghi (2010a) hanno rilevato che l'impatto dei percorsi di *Faculty Development* è valutato più frequentemente sui risultati dei docenti, e pochi studi considerano l'impatto sugli studenti e ancora meno gli effetti sull'istituzione.

La meta-analisi recente di Ilie e collaboratori (2020) ha confermato gli effetti positivi dei percorsi di *Faculty Development* su quasi tutti i livelli di esiti e la dimensione dell'effetto risulta simile in tutti gli esiti. Gli autori non sono riusciti però a stimare se gli effetti della formazione sulle strategie didattiche e valutative dei docenti siano evidenziabili anche a livello di studente, perché solo tre studi hanno riportato risultati su entrambi i livelli. Gli autori inoltre non hanno trovato studi con gruppo di controllo che riportassero risultati rispetto all'impatto istituzionale, quindi non è stato per loro possibile formulare conclusioni sull'efficacia dei percorsi a questo livello.

Un aspetto interessante della riflessione di Ilie e colleghi (2020), utile per la progettazione di percorsi di sviluppo organizzativo, riguarda il momento in cui è valutato l'impatto dei percorsi formativi. Gli studi che mostrano un effetto elevato, hanno misurato l'efficacia della formazione circa un anno dopo l'intervento; gli studi che hanno misurato l'efficacia dei percorsi tra 1 e 3 mesi successivi la conclusione, hanno riportato una dimensione dell'effetto più bassa. Pochi studi (Baroffio *et al.,* 2006; Ho *et al.*, 2001) hanno misurato l'impatto della formazione utilizzando almeno due momenti diversi (ad esempio, alla fine e dopo un anno). Gli autori a questo proposito suggeriscono di utilizzare programmi longitudinali per comprendere come gli effetti si modificano nel tempo.

3. La motivazione dei docenti universitari: effetti della formazione e ruolo positivo su studenti e istituzione

La qualità delle prestazioni dei docenti universitari è fondamentale per il successo accademico: una didattica efficace è collegata alla qualità del coinvolgimento degli studenti, alle differenze nei loro risultati di apprendimento e alla loro persistenza (BrckaLorenz *et al.*, 2012; Daumiller *et al.*, 2020; Pascarella, Terenzini, 2005; Umbach, Wawrzynski, 2005).

La ricerca sui docenti universitari e la loro prestazione si è maggiormente concentrata su variabili di sfondo dei soggetti campionari, fattori istituzionali e socio-ambientali (Ponjuan *et al.*, 2011; Stupnisky *et al.*, 2015). Ciò che ha ricevuto minore attenzione dai ricercatori è il modo in cui le motivazioni e le emozioni si collegano alle esperienze e ai comportamenti dei docenti, ad esempio alla prestazione lavorativa, al benessere e alla soddisfazione sul lavoro. Il valore predittivo delle variabili motivazionali sulle prestazioni e sul benessere è stato costantemente documentato tra gli studenti (Lazowski, Hulleman, 2016; Robbins *et al.*, 2004) e gli insegnanti

delle scuole primarie e secondarie (Richardson *et al.*, 2014). È ragionevole che queste riflessioni siano altrettanto applicabili ai docenti universitari, poiché le università costituiscono contesti di prestazione in cui i singoli docenti sono "sotto osservazione" e spinti a ottenere buoni risultati nella ricerca e/o nella didattica (Daumiller *et al.,* 2020).

Lo sviluppo della ricerca sulla motivazione dei docenti universitari fino ad oggi è inferiore a quella che è possibile individuare per altre categorie professionali. Come riportano Daumiller e colleghi (2020) ampia è la ricerca sulla motivazione degli studenti così come quella su insegnanti dei diversi ordini scolastici: i risultati diminuiscono quando si restringe lo studio ai docenti universitari. Questo potrebbe verificarsi perché i docenti universitari rappresentano un contingente di limitata numerosità e quindi potrebbero risultare meno studiati in generale. Un'altra spiegazione potrebbe essere dovuta alla percezione che i docenti universitari siano altamente motivati, dato l'investimento di energie e tempo richiesti per raggiungere gli obiettivi professionali (Cyranoski *et al.*, 2011). Tuttavia, un elevato livello di motivazione non riflette necessariamente la motivazione ottimale: ad esempio, Stupnisky, BrckaLorenz e Nelson Laid (2019) hanno riscontrato con una certa frequenza che i docenti universitari riportano livelli considerevoli di motivazione introiettata ed esterna per la ricerca, che rappresentano tipologie sfavorevoli di motivazione secondo la Teoria dell'Autodeterminazione (Deci, Ryan, 2008). Allo stesso modo, oltre a motivazioni favorevoli, come obiettivi di apprendimento forti, in alcuni studi emergono livelli sostanziali di perseguimento disadattivo degli obiettivi sotto forma di evitamento delle prestazioni o del lavoro (ad esempio, Daumiller *et al*, 2016; Daumiller *et al.*, 2019; Daumiller, Dresel, 2020). Le ricerche individuano inoltre possibili fattori demotivanti, che può incontrare un docente universitario, come ricevere rifiuti, obiettivi e linee guida poco chiare, essere implicato in riunioni o commissioni e gruppi di lavoro faticosi e improduttivi.

Per descrivere e comprendere la motivazione sono spesso utilizzate anche le convinzioni di autoefficacia (Bandura, 1995), analizzata anche nei docenti universitari (ad esempio, Forester *et al.*, 2004; Morris, Usher, 2011; Pasupathy, Siwatu, 2014). L'autoefficacia può avere un ruolo protettivo contro lo stress sul lavoro, anche per i neoassunti (ad esempio, Fong *et al.*, 2019a; Fong *et al.*, 2019b; Han *et al.*, 2020). L'autoefficacia è in generale profondamente influenzata dalle esperienze di padronanza: per i docenti, queste sono le proprie esperienze didattiche, che influenzano positivamente o negativamente il rendimento degli studenti e si traducono rispettivamente in convinzioni sulle proprie capacità didattiche più o meno efficaci. Il docente è inserito inoltre all'interno di gruppi di colleghi, all'interno di un corso di laurea o Dipartimento: anche le esperienze vicarie sono essenziali, quelle cioè in cui il docente osserva la didattica di altri colleghi, dedu-

cendo informazioni dai fallimenti o dai successi del pari osservato. L'autoefficacia è ulteriormente influenzata poi dalle esperienze sociali, dal feedback che il docente riceve sulla propria didattica dagli altri, ad esempio dagli studenti. Sebbene la ricerca sull'autoefficacia dei docenti universitari sia meno consolidata rispetto ai precedenti livelli di istruzione, diversi studi sottolineano che l'autoefficacia è positivamente associata all'impegno e alla soddisfazione sul lavoro e a prestazioni efficaci (Cortese, Emanuel nel Cap. 1 di questo Volume; Emanuel, Cortese, 2020; Han *et al.*, 2020). È connessa inoltre con i risultati di apprendimento degli studenti (Daumiller *et al.*, 2016) e un maggiore coinvolgimento in aula (Fong *et al.*, 2019a) e con la formazione. Contrariamente ai docenti dell'istruzione primaria e secondaria, i docenti universitari non ricevono però tradizionalmente una preparazione formale alla didattica, se non grazie alle esperienze di *Faculty Development*. Mentre la formazione pre-servizio fornisce agli insegnanti dell'istruzione primaria e secondaria ampie fonti di autoefficacia, attraverso esperienze vicarie e sociali, i docenti universitari sperimentano meno questi aspetti, e il loro senso di efficacia potrebbe essere principalmente basato sulle proprie pratiche ed esperienze, con pochi confronti con i colleghi (Fives, Looney, 2009; Morris, Usher, 2011).

Le ricerche sullo sviluppo professionale dei docenti hanno sottolineato però che le iniziative formative sono in grado di potenziare e sostenere l'autoefficacia e il senso di competenza dei docenti universitari (Fabriz *et al.*, 2020; Ibrahim *et al.*, 2020; Pekkarinen, Hirsto, 2017; Tenzin *et al.*, 2019), rendendoli più sicuri e quindi meno centrati su di sé, e più centrati sullo studente e sul suo apprendimento (Postareff *et al.*, 2007). Ad esempio, nello studio di Nevgi e Löfstrom (2015) i docenti universitari che avevano punteggi di autoefficacia bassi all'inizio di un programma di sviluppo professionale, hanno dimostrato una maggiore crescita in termini di riflessività nella loro pratica didattica.

Tuttavia, ci sono alcuni studi che mostrano invece che l'autoefficacia dei docenti può anche ridursi in seguito alla partecipazione a percorsi di sviluppo professionale. Questo accade per formazioni che impegnano poco tempo. Già nel 2007 Postareff e colleghi (2007) suggerivano dunque di prevedere programmi più lunghi per aumentare l'autoefficacia, poiché le attività brevi possono rendere i docenti più incerti sulle loro capacità di insegnamento. Nel loro studio, il gruppo di docenti coinvolto per più di un anno in un programma di sviluppo professionale aveva ottenuto un punteggio più alto rispetto al gruppo che non aveva preso parte ad alcuna attività di formazione. Tuttavia, un altro gruppo, che aveva partecipato a percorsi più brevi di formazione didattica, aveva ottenuto un punteggio inferiore nella percezione di riuscita nella didattica, rispetto al gruppo di docenti che non era stato formato. Questo calo di autoefficacia può essere attribuito alla rivalutazione delle proprie capacità da parte dei docenti alla lu-

ce dell'attività di formazione: corsisti con percorsi brevi diventano più incerti sulle loro capacità didattiche, perché sono più consapevoli di cosa significhi insegnare in modo efficace ma si percepiscono carenti di strategie (Postareff *et al.*, 2007; Tschannen-Moran, McMaster, 2009).

4. Sfide e punti di attenzione per la ricerca e la progettazione di percorsi di sviluppo professionale

Le ricerche e le revisioni di letteratura sul tema della formazione dei docenti universitari e sul *Faculty Development* riportano molto spesso indicazioni e punti di attenzione per la ricerca e la progettazione di percorsi formativi di sviluppo professionale.

Spesso le riflessioni proposte sono legate alle problematiche che emergono negli studi sul tema. Levinson-Rose e Menges (1981), già negli anni Ottanta, avevano osservato la scarsa qualità di numerose ricerche e avevano avanzato suggerimenti per la ricerca futura, quali: indagare le caratteristiche dei singoli partecipanti, confrontare l'impatto dei diversi tipi di percorsi, utilizzare un approccio di ricerca misto o condurre rigorose indagini sperimentali (Levinson-Rose, Menges, 1981, pp. 418-419).

Anche Weimer e Lenze (1998) hanno sottolineato la speranza che i futuri studiosi del tema potessero «raccontare una storia diversa» (Weimer, Lenze, 1998, p. 237), attraverso, ad esempio: studi con un approccio di ricerca misto e disegni sperimentali, l'attenzione alle caratteristiche dei singoli partecipanti, per indagare l'impatto della formazione su specifici gruppi (es. neoassunti, area disciplinare, ...). Inoltre, nella loro revisione era già sottolineata l'importanza di attingere a teorie di discipline affini, per comprendere meglio l'efficacia e l'impatto dei percorsi di formazione (ad esempio le teorie dell'apprendimento degli adulti, gli studi sulla motivazione umana) al fine di elaborare una buona base teorica (Weimer, Lenze, 1998).

Anche gli studi di Steinert in area medica (Steinert *et al.*, 2006; Steiner *et al.*, 2016; Steinert, 2020) hanno sottolineato questi aspetti e l'importanza di utilizzare strumenti di ricerca validi e affidabili e di riportare dati relativi alle caratteristiche degli strumenti utilizzati.

Sintetizzando, possiamo quindi individuare alcuni spunti ricorrenti che riguardano:

- l'analisi delle caratteristiche dei partecipanti;
- l'impatto dei percorsi di formazione non solo sui docenti stessi, ma anche su studenti e istituzione;
- l'utilizzo di approcci di ricerca misti e l'attenzione al rigore metodologico e agli strumenti adottati.

Al fine di migliorare le conoscenze sulla rilevanza delle caratteristiche dei partecipanti, i futuri studi dovrebbero riportare adeguatamente le caratteristiche dei corsisti. In alcuni studi emergono possibili differenze legate alle caratteristiche dei soggetti, ad esempio il genere, l'esperienza lavorativa, la disciplina, il livello di motivazione, ... (Ilie *et al.*, 2020). Appare quindi fondamentale riuscire a comprendere se le caratteristiche dei partecipanti possono essere variabili moderatrici dell'efficacia dei percorsi di sviluppo professionale dei docenti universitari.

Le diverse rassegne e revisioni della letteratura sottolineano anche l'importanza di implementare ricerche e studi che indaghino gli effetti dei percorsi di *Faculty Development* a livello di istituzione o di studente, andando oltre la percezione degli studenti rispetto alle strategie didattiche e valutative del docente, ma considerando anche gli approcci degli studenti all'apprendimento o i loro risultati.

Spesso le fonti di dati utilizzate per valutare i programmi di *Faculty Development* sono le auto-valutazioni dei partecipanti, rispetto alla soddisfazione e alla percezione di aver appreso, e le ricerche vengono condotte principalmente attraverso questionari o sondaggi di gradimento (ad es. Hueppchen *et al.*, 2011; Steinert *al.*, 2016). Come sottolineano diversi autori, i rapporti pubblicati sulle iniziative formative dei docenti universitari spesso forniscono resoconti descrittivi, traggono deduzioni dalla partecipazione al programma e dai livelli di soddisfazione dei partecipanti (Amundsen, Wilson, 2012) o si basano su fonti limitate di prove per valutare l'efficacia del programma (Cilliers, Herman, 2010). La letteratura sottolinea che potrebbe essere utile utilizzare non solo le auto-percezioni dei partecipanti, ma anche le percezioni, osservazioni o valutazioni esterne di esperti e/o colleghi (Sorinola, Thistlethwaite, 2013). Per triangolare i dati, ad esempio, Ebert-May e colleghi (2011) hanno individuato discrepanze tra l'autovalutazione dei docenti e i dati derivanti dall'osservazione esterna rispetto alla centratura sullo studente o sulla disciplina. Mentre l'89% dei docenti intervistati nella ricerca ha affermato infatti di utilizzare un approccio didattico centrato sullo studente, poche evidenze di questa concezione sono state registrate nelle osservazioni in aula degli esperti.

Inoltre, sarebbe utile comprendere l'interrelazione tra i diversi risultati: ad esempio, i cambiamenti a livello di docente hanno un impatto sui colleghi e possono generare cambiamenti nell'istituzione? In questo modo si otterrebbe una fotografia più chiara dei diversi effetti dei percorsi di sviluppo professionale e del loro impatto sul contesto accademico di riferimento.

Per verificare in modo rigoroso gli effetti della formazione occorre però che siano implementate forme di valutazione sistematica. Dovrebbero infatti essere valutati non solo i risultati finali degli interventi, ma anche l'impatto di particolari fattori e la loro interazione sull'efficacia della formazione (Amundsen, Wilson, 2012; Sorinola, Thistlethwaite, 2013).

Rispetto al rigore metodologico, pochi studi sul tema utilizzano la triangolazione dei dati (utile per migliorare l'affidabilità e la validità) per valutare le pratiche di *Faculty Development*. Inoltre, i programmi longitudinali sono fortemente raccomandati per il loro impatto, potenzialmente profondo, su docenti e organizzazioni e questi abitualmente risultano meglio documentati, ma più difficilmente apprezzabili nella complessità dei loro aspetti.

In generale, da un punto di vista operativo, per migliorare l'efficacia degli interventi di *Faculty Development*, occorrerebbe favorire un approccio globale nella formazione, facendo lavorare insieme i docenti e influenzando così l'istituzione, al fine di sostenere il cambiamento organizzativo e l'apprendimento degli studenti (Jolly, 2014). A questo proposito, il supporto da parte dell'istituzione appare fondamentale per l'efficacia dei percorsi formativi: bassi livelli di supporto possono rappresentare una grande barriera per i docenti, nel sentirsi connessi all'università e nell'implementare modalità didattiche centrate sull'apprendimento degli studenti (Shadle *et al.,* 2017).

Gli interventi dovrebbero poi allinearsi con la ricerca sulla didattica efficace ed esaminare i fattori individuali e istituzionali che possono promuovere o inibire il cambiamento (Favre *et al.*, 2020; Henderson *et al.*, 2011), alla luce delle caratteristiche del contesto di riferimento. È interessante osservare che di frequente i programmi di *Faculty Development* sono progettati senza tenere conto del curriculum e delle caratteristiche dei partecipanti e senza una attenta analisi dei bisogni. Sarebbe importante invece connettere meglio le proposte con le esigenze formative e identificare nella letteratura i fattori di maggiore efficacia negli interventi di sviluppo professionale dei docenti: considerare questi aspetti nella progettazione e nell'erogazione dei programmi di sviluppo professionale aiuterebbe a far progredire sia i contenuti proposti sia i risultati ottenuti.

Conclusioni

Dall'analisi della letteratura emergono spunti utili per la progettazione dei percorsi di sviluppo professionale, anche per i prossimi percorsi IRIDI. I contributi di ricerca più recenti sulla formazione dei docenti universitari sottolineano evidenze circa l'impatto di tali programmi sulla pratica didattica e valutativa dei docenti. Permane però la difficoltà nell'individuare dei fattori fondamentali di efficacia dei programmi formativi.

I percorsi formativi IRIDI presentano alcune delle caratteristiche che a livello più generale sono identificate come efficaci: ad esempio, la durata medio-lunga, la partecipazione volontaria e i temi affrontati, che riguardano l'innovazione nella didattica e nella valutazione, ma anche la riflessione su aspetti personali e motivazionali. Potrebbe essere utile approfondire ulte-

riormente l'aspetto motivazionale, per comprendere come la motivazione possa predire le pratiche di insegnamento dei docenti universitari: sostenere la riflessione sulla motivazione e sull'efficacia permetterebbe di migliorare la qualità dell'insegnamento e ottimizzare l'apprendimento degli studenti.

Altre specificità devono essere meglio valutate e monitorate, ad esempio le caratteristiche dei partecipanti o la partecipazione obbligatoria al percorso per i Ricercatori.

Una rigorosa attenzione alla valutazione degli impatti permette sia di raccogliere dati di ricerca che potranno contribuire alla comprensione del tema, sia di individuare aspetti di maggiore o minore efficacia, come avviene nei diversi percorsi IRIDI.

Occorrerà inoltre continuare a monitorare l'andamento dell'efficacia dei percorsi formativi sulla base anche dei cambiamenti che hanno interessato didattica e valutazione a seguito della pandemia e della didattica a distanza/ibrida (Garcia Morales *et al.*, 2021; Perla *et al.*, 2020), in modo da creare percorsi formativi in grado di adattarsi alle sfide attuali e future.

Riferimenti bibliografici

Amundsen C., Wilson M. (2012), *Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education*, «Review of educational research», 82, 1, pp. 90-126.

Azer S.A. (2005), *The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained?*, «Journal of the Royal Society of Medicine», 98, 2, pp. 67-69.

Bandura A. (ed.) (1995), *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge, Cambridge University Press.

Baroffio A., Nendaz M.R., Perrier A., Layat C., Vermeulen B., Vu N.V. (2006), *Effect of teaching context and tutor workshop on tutorial skills*, «Medical Teacher», 28, 4, pp. e112-e119.

Beach A.L., Sorcinelli M.D., Austin A.E., Rivard J.K. (2016), *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*, Stylus Publishing, LLC.

BrckaLorenz A., Ribera T., Kinzie J., Cole E.R. (2012), *10: examining effective faculty practice: teaching clarity and student engagement*, «To Improve the Academy», 31, 1, pp. 148-159.

Brown J., Kurzweil M. (2017), *Institutional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances*, Washington, American Council on Education.

Cilliers F.J., Herman N. (2010), *Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university*, «International Journal for Academic Development», 15, 3, pp. 253-267.

Coggi C. (a cura di) (2019), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli.

Cohen J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Cook D.A., Steinert Y. (2013), *Online learning for faculty development: a review of the literature*, «Medical teacher», 35, 11, pp. 930-937.
Cyranoski D., Gilbert N., Ledford H., Nayar A., Yahia M. (2011), *Education: the PhD factory*, «Nature news», 472, 7343, pp. 276-279.
Daumiller M., Grassinger R., Dickhäuser O., Dresel M. (2016), *Structure and relationships of university instructors' achievement goals*, «Frontiers in Psychology», 7, 375.
Daumiller M., Dickhäuser O., Dresel M. (2019), *University instructors' achievement goals for teaching*, «Journal of Educational Psychology», 111, 1, pp. 131-148.
Daumiller M., Dresel M. (2020), *Teaching and research: specificity and congruence of university faculty achievement goals*, «International Journal of Educational Research», 99, 101460.
Daumiller M., Stupnisky R., Janke S. (2020), *Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions*, «International Journal of Educational Research», 99, 101502.
De Rijdt C., Stes A., Van Der Vleuten C., Dochy F. (2013), *Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review*, «Educational Research Review», 8, pp. 48-74.
Deci E.L., Ryan R.M. (2008), *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, «Canadian psychology/Psychologie canadienne», 49, 3, pp. 182-185.
Del Gobbo G. (2021), *Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da Sviluppare*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access», 6, 1, pp. 5-24.
Eitel F., Kanz K.G., Tesche A. (2000), *Training and certification of teachers and trainers: the professionalization of medical education*, «Medical teacher», 22, 5, pp. 517-526.
Emanuel F. (2019), "La valutazione degli impatti dei percorsi di formazione ai docenti: contributi dalla letteratura internazionale", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 295-313.
Emanuel F., Cortese C.G. (2020), *La prestazione del docente in aula e i suoi legami con l'autoefficacia didattica e la valutazione*, «Form@re», 20, 1, pp. 172-186.
Fabriz S., Hansen M., Heckmann C., Mordel J., Mendzheritskaya J., Stehle S., ... Horz H. (2021), *How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge*, «Higher Education Research & Development», 40, 4, pp. 738-752.
Favre D.E., Bach D., Wheeler L.B. (2021), *Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program*, «Journal of Research in Innovative Teaching & Learning», ahead-of-print.
Fives H., Looney L. (2009), *College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy*, «International journal of Teaching and Learning in Higher education», 20, 2, pp. 182-191.

Fong C.J., Dillard J.B., Hatcher M. (2019a), *Teaching self-efficacy of graduate student instructors: Exploring faculty motivation, perceptions of autonomy support, and undergraduate student engagement*, «International Journal of Educational Research», 98, pp. 91-105.

Fong C.J., Gilmore J., Pinder-Grover T., Hatcher M. (2019b), *Examining the impact of four teaching development programmes for engineering teaching assistants*, «Journal of Further and Higher Education», 43, 3, pp. 363-380.

Forester M., Kahn J.H., Hesson-McInnis M.S. (2004), *Factor structures of three measures of research self-efficacy*, «Journal of Career Assessment», 12, 1, pp. 3-16.

García-Morales V.J., Garrido-Moreno A., Martín-Rojas R. (2021), *The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario*, «Frontiers in Psychology», 12, 196.

Gibbs G., Coffey M. (2004), *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*, «Active learning in higher education», 5, 1, pp. 87-100.

Han J., Perron B.E., Yin H., Liu Y. (2021), *Faculty stressors and their relations to teacher efficacy, engagement and teaching satisfaction*, «Higher Education Research & Development», 40, 2, pp. 247-262.

Hassan S., Venkateswaran S.P., Nadarajah V.D. (2021), *Evaluation of immediate impact of Faculty Development Programme using a pretest–post-test study design format*, «Innovation and Education», 3, 1, pp. 1-9.

Henderson C., Beach A., Finkelstein N. (2011), *Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature*, «Journal of research in science teaching», 48, 8, pp. 952-984.

Ho A., Watkins D., Kelly M. (2001), *The conceptual change approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme*, «Higher Education», 42, pp. 143-169.

Hueppchen N., Dalrymple J.L., Hammoud M.M., Abbott J.F., Casey P.M., Chuang A.W., ... Katz N.T. (2011), *To the point: medical education reviews—ongoing call for faculty development*, «American journal of obstetrics and gynecology», 205, 3, pp. 171-176.

Ibrahim A., Clark K., Reese M.J., Shingles R. (2020), *The effects of a teaching development institute for early career researchers on their intended teaching strategies, course design, beliefs about instructors' and students' knowledge, and instructional self-efficacy: The case of the Teaching Institute at Johns Hopkins University*, «Studies in Educational Evaluation», 64, 100836.

Ilie M.D., Maricuțoiu L.P., Iancu D.E., Smarandache I.G., Mladenovici V., Stoia D.C., Toth S.A. (2020), *Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis*, «Educational Research Review», 30, 100331.

Jolly B. (2014), "Faculty development for organizational change", in Steinert Y., *Faculty Development in the Health Professions: a focus on research and practice*, Springer, Dordrecht, pp. 119-137.

Lazowski R.A., Hulleman C.S. (2016), *Motivation interventions in education: A meta-analytic review*, «Review of Educational research», 86, 2, pp. 602-640.

Lee S.S., Dong C., Yeo S.P., Gwee M.C., Samarasekera D.D. (2018), *Impact of faculty development programs for positive behavioural changes among teachers: a case study*, «Korean journal of medical education», 30, 1, pp. 11-22.
Levinson-Rose J., Menges R.J. (1981), *Improving college teaching: A critical review of research*, «Review of educational research», 51, 3, pp. 403-434.
López-Pastor V., Sicilia-Camacho A. (2017), *Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 42, 1, pp. 77-97.
Lotti A., Lampugnani P.A. (2020), *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova, Genova University Press.
McAlpine L. (2003), "The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice", in Druine N., Clement M., Waeytens K. (eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support*, Leuven, Universitaire Pers, pp. 57-71.
Morris D.B., Usher E.L. (2011), *Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors*, «Contemporary Educational Psychology», 36, 3, pp. 232-245.
Nevgi A., Löfström E. (2015), *The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme*, «Studies in educational evaluation», 46, pp. 53-60.
Noben I., Deinum J.F., Hofman W.A. (2021), *Quality of teaching in higher education: reviewing teaching behaviour through classroom observations*, «International Journal for Academic Development», pp. 1-14.
Ödalen J., Brommesson D., Erlingsson G.Ó., Schaffer J.K., Fogelgren M. (2019), *Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities*, «Higher Education Research & Development», 38, 2, pp. 339-353.
Pascarella E.T., Terenzini P.T. (2005), *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*, San Francisco, Jossey-Bass.
Pasupathy R., Siwatu K.O. (2014), *An investigation of research self-efficacy beliefs and research productivity among faculty members at an emerging research university in the USA*, «Higher Education Research & Development», 33, 4, pp. 728-741.
Pekkarinen V., Hirsto L. (2017), *University lecturers' experiences of and reflections on the development of their pedagogical competency*, «Scandinavian Journal of Educational Research», 61, 6, pp. 735-753.
Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L.S., Gallelli R., Vinci V., ... Bonelli R. (2020), *Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access», 5, 2, pp. 18-37.
Phuong T.T., Cole S.C., Zarestky J. (2018), *A systematic literature review of faculty development for teacher educators*, «Higher Education Research & Development», 37, 2, pp. 373-389.
Phuong T.T., Foster M.J., Reio Jr T.G. (2020), *Faculty development: A systematic review of review studies*, «New Horizons in Adult Education and Human Resource Development», 32, 4, pp. 17-36.

Piazza R., Rizzari S. (2020), *Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata*, «Form@ re», 20, 1, pp. 62-77.
Ponjuan L., Conley V.M., Trower C. (2011), *Career stage differences in pre-tenure track faculty perceptions of professional and personal relationships with colleagues*, «The Journal of Higher Education», 82, 3, pp. 319-346.
Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007), *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*, «Teaching and teacher education», 23, 5, pp. 557-571.
Prebble T., Hargraves H., Leach L., Naidoo K., Suddaby G., Zepke N. (2004), *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research: Report to the Ministry of Education*, Wellington, Ministry of Education.
Prosser M., Trigwell K. (1999), *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*, Oxfordshire, McGraw-Hill Education.
Richardson J.T. (2005), *Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education*, «Educational psychology», 25, 6, pp. 673-680.
Richardson P.W., Karabenick S.A., Watt H.M. (eds.) (2014), *Teacher motivation: Theory and practice*, Londra, Routledge.
Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R., Carlstrom A. (2004), *Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis*, «Psychological Bulletin», 130, pp. 261-288.
Schnotz W., Kürschner C. (2007), *A reconsideration of cognitive load theory*, «Educational psychology review«, 19, 4, pp. 469-508.
Shadle S.E., Marker A., Earl B. (2017), *Faculty drivers and barriers: laying the groundwork for undergraduate STEM education reform in academic departments*, «International Journal of STEM Education», 4, 1, pp. 1-13.
Sorinola O.O., Thistlethwaite J. (2013), *A systematic review of faculty development activities in family medicine*, «Medical teacher», 35, 7, pp. e1309-e1318.
Steinert Y., Mann K., Centeno A., Dolmans D., Spencer J., Gelula M., Prideaux D. (2006), *A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8*, «Medical teacher», 28, 6, pp. 497-526.
Steinert Y. (ed.) (2014), *Faculty development in the health professions: a focus on research and practice (Vol. 11)*, New York, Springer Science & Business Media.
Steinert Y., Mann K., Anderson B., Barnett B.M., Centeno A., Naismith L., ... Dolmans D. (2016), *A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40*, «Medical teacher», 38, 8, pp. 769-786.
Steinert Y., O'Sullivan P.S., Irby D.M. (2019), *Strengthening teachers' professional identities through faculty development*, «Academic Medicine», 94, 7, pp. 963-968.
Steinert Y. (2020), *Faculty development: from rubies to oak*, «Medical teacher», 42, 4, pp. 429-435.
Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010a), *The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research*, «Educational research review», 5, 1, pp. 25-49.

Stes A., Coertjens L., Van Petegem P. (2010b), *Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach*, «Higher education», 60, 2, pp. 187-204.
Stes A., De Maeyer S., Gijbels D., Van Petegem P. (2012), *Instructional development for teachers in higher education: effects on students' learning outcomes*, «Teaching in Higher Education», 17, 3, pp. 295-308.
Stupnisky R.H., BrckaLorenz A., Laird T.F.N. (2019), *How does faculty research motivation type relate to success? A test of self-determination theory*, «International Journal of Educational Research», 98, pp. 25-35.
Stupnisky R.H., Weaver-Hightower M.B., Kartoshkina Y. (2015), *Exploring and testing the predictors of new faculty success: A mixed methods study*, «Studies in Higher Education», 40, 2, pp. 368-390.
Sunal D.W., Hodges J., Sunal C.S., Whitaker K.W., Freeman L.M., Edwards L., ... Odell M. (2001), *Teaching science in higher education: Faculty professional development and barriers to change*, «School Science and mathematics», 101, 5, pp. 246-257.
Swanson R.A., Holton E., Holton E.F. (2001), *Foundations of human resource development*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers.
Tenzin K., Dorji T., Choeda T., Pongpirul K. (2019), *Impact of faculty development programme on self-efficacy, competency and attitude towards medical education in Bhutan: a mixed-methods study*, «BMC medical education», 19, 1, pp. 1-12.
Trigwell K., Caballero Rodriguez K., Han F. (2012), *Assessing the impact of a university teaching development programme*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 37, 4, pp. 499-511.
Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999), *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning*, «Higher education», 37, 1, pp. 57-70.
Tschannen-Moran M., McMaster P. (2009), *Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy*, «The elementary school journal», 110, 2, pp. 228-245.
Umbach P.D., Wawrzynski M.R. (2005), *Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement*, «Research in Higher education», 46, 2, pp. 153-184.
Wang X., Su Y., Cheung S., Wong E., Kwong T. (2013), *An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on students' learning approaches*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 38, 4, pp. 477-491.
Weimer M., Lenze L.F. (1997), "Instructional interventions: a review of the literature on efforts to improve instruction", in Perry R., Smart J. (eds.), *Effective teaching in higher education: research and practice*, New York, Agathon, pp. 205-240.
Wilkerson L., Irby D.M. (1998), *Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development*, «Academic medicine», 73, 4, pp. 387-396.

Appendice. Gli strumenti

QUESTIONARIO 1 ATI REVISED (inizio e fine corso)
RAPPRESENTAZIONI E STRATEGIE DIDATTICHE

I - Approccio all'insegnamento

Indica quanto l'affermazione descrive le tue opinioni o i tuoi comportamenti su una scala a 5 punti (da 1 = "Per nulla" a 5 = "Del tutto").

	1 - per nulla	**2**	**3**	**4**	**5 - del tutto**
1. Organizzo la didattica di questo corso basandomi sul presupposto che gli studenti solitamente abbiano ben poche conoscenze sulle tematiche da trattare.	❒	❒	❒	❒	❒
2. Ritengo importante organizzare il mio insegnamento focalizzandomi sugli obiettivi specifici che gli studenti devono dimostrare di aver raggiunto all'esame.	❒	❒	❒	❒	❒
3. Con gli studenti di questo corso cerco di sviluppare un dialogo sulle tematiche che stiamo affrontando.	❒	❒	❒	❒	❒
4. Ritengo che sia importante durante il corso offrire una quantità ampia di informazioni sui temi in programma, cosicché gli studenti sappiano che cosa è importante apprendere nella mia disciplina.	❒	❒	❒	❒	❒
5. Ritengo che l'esame del mio corso costituisca un'opportunità per gli studenti di dimostrare l'elaborazione e la trasformazione dei concetti.	❒	❒	❒	❒	❒
6. Sottraggo un po' di tempo alle spiegazioni per discutere con gli studenti le difficoltà che incontrano nello studio di questa disciplina.	❒	❒	❒	❒	❒
7. Nell'insegnamento di questa disciplina, cerco di trattare tutti i temi rilevanti che dovrebbero trovarsi in un buon libro di testo.	❒	❒	❒	❒	❒
8. Penso di incoraggiare con il mio corso gli studenti a pensare in modo nuovo, riorganizzando le conoscenze pregresse alla luce delle nuove acquisizioni.	❒	❒	❒	❒	❒
9. Quando insegno questa disciplina utilizzo gli errori o alcuni problemi aperti per stimolare il dibattito.	❒	❒	❒	❒	❒
10. Centro l'attenzione degli studenti a lezione essenzialmente sulle conoscenze che chiederò all'esame.	❒	❒	❒	❒	❒

11. Penso che uno degli scopi principali delle mie lezioni sia fornire agli studenti una sintesi chiara degli argomenti cosicché possano prendere buoni appunti.	❐	❐	❐	❐	❐
12. Agli esami concentro le richieste sulle conoscenze fondamentali esposte a lezione.	❐	❐	❐	❐	❐
13. Penso di dover essere in grado di rispondere a qualsiasi domanda che gli studenti possono pormi a lezione sulla mia disciplina.	❐	❐	❐	❐	❐
14. Creo delle occasioni perché gli studenti possano autovalutare gli apprendimenti acquisiti e i progressi via via realizzati.	❐	❐	❐	❐	❐
15. Ritengo sia meglio che gli studenti del mio corso elaborino appunti propri anziché copiare le slide o trascrivere tutto quello che dico.	❐	❐	❐	❐	❐
16. Ritengo che nella mia disciplina molto tempo debba essere utilizzato per discutere le idee, le strategie, i prodotti degli studenti.	❐	❐	❐	❐	❐

II - Progettazione didattica

Indica quanto l'affermazione descrive le tue opinioni o i tuoi comportamenti su una scala a 5 punti (da 1 = "Per nulla" a 5 = "Del tutto").

	1 - per nulla	**2**	**3**	**4**	**5 - del tutto**
17. Dedico molto tempo a progettare il mio corso	❐	❐	❐	❐	❐
18. Mi capita di ripensare alla qualità delle interazioni con gli studenti in aula	❐	❐	❐	❐	❐
19. Dedico tempo e cura a preparare le prove di valutazione	❐	❐	❐	❐	❐
20. Pianifico la valutazione in modo che si connetta strettamente con la didattica	❐	❐	❐	❐	❐
21. Mi preoccupo di progettare la didattica in funzione della posizione che il mio corso ha nel curriculum	❐	❐	❐	❐	❐
22. Sono consapevole dei fattori che contribuiscono a rendere efficace il mio modo di fare lezione	❐	❐	❐	❐	❐
23. Saprei descrivere come studiano gli studenti del mio corso	❐	❐	❐	❐	❐
24. Programmo il mio corso pensando anche all'apprendimento degli studenti che non frequentano	❐	❐	❐	❐	❐

III - Efficacia della didattica

Indica quanto l'affermazione descrive le tue opinioni o i tuoi comportamenti su una scala a 5 punti (da 1 = "Per nulla" a 5 = "Del tutto").

	1 - per nulla	**2**	**3**	**4**	**5 - del tutto**
25. Penso di riuscire a tenere lezioni efficaci nonostante le condizioni disagevoli che potrei trovare in aula	❒	❒	❒	❒	❒
26. Ritengo che abitualmente gli studenti apprezzino la mia didattica e giudichino positivamente il mio corso	❒	❒	❒	❒	❒
27. Penso di saper rendere interessanti anche argomenti complicati	❒	❒	❒	❒	❒
28 Sono in grado di variare la didattica in relazione alle caratteristiche degli studenti	❒	❒	❒	❒	❒
29. Sono in grado di variare la didattica in relazione agli obiettivi che mi propongo	❒	❒	❒	❒	❒
30. Cominciare un nuovo corso mi genera ansia	❒	❒	❒	❒	❒
31. Sono certo di avere le competenze disciplinari necessarie per insegnare in questo corso	❒	❒	❒	❒	❒
32. Ritengo di avere una conoscenza della didattica adeguata per insegnare bene	❒	❒	❒	❒	❒
33. Ritengo che la mia didattica consenta di far acquisire a quasi tutti gli studenti le competenze attese a un buon livello.	❒	❒	❒	❒	❒

34. Pensi che il tuo corso incrementi, oltre alle competenze disciplinari, anche alcune abilità trasversali utili per la vita universitaria e lavorativa?

o Sì
o No

35. Se sì, quali? In che modo?

QUESTIONARIO 2 (inizio e fine corso)
RAPPRESENTAZIONI E STRATEGIE VALUTATIVE[1]

I - Rappresentazioni della valutazione degli apprendimenti

Indica quanto le affermazioni che seguono descrivono le tue opinioni sulle caratteristiche della valutazione degli apprendimenti in università.
Potrai utilizzare una scala a 5 punti:

- ➢ *1 = Del tutto in disaccordo*
- ➢ *2 = Molto in disaccordo*
- ➢ *3 = Abbastanza d'accordo*
- ➢ *4 = Molto d'accordo*
- ➢ *5 = Del tutto d'accordo*

	1	2	3	4	5
1. La valutazione degli apprendimenti agli esami ha molti rischi di imprecisione	❐	❐	❐	❐	❐
2. La valutazione consiste essenzialmente nell'assegnare un voto al lavoro dello studente	❐	❐	❐	❐	❐
3. La valutazione agli esami ha lo scopo di classificare/gerarchizzare gli studenti	❐	❐	❐	❐	❐
4. La valutazione deve accertare anche le competenze trasversali acquisite dagli studenti (Es. capacità di lavorare in gruppo…).	❐	❐	❐	❐	❐
5. La valutazione degli esami dovrebbe essere più precisa	❐	❐	❐	❐	❐
6. La valutazione permette di adattare l'insegnamento in funzione delle differenze tra studenti	❐	❐	❐	❐	❐
7. La valutazione deve fornire un feedback agli studenti sul loro apprendimento anche durante il corso	❐	❐	❐	❐	❐
8. La valutazione dovrebbe promuovere la capacità degli studenti di darsi degli obiettivi	❐	❐	❐	❐	❐
9. La valutazione degli esami orali dovrebbe essere più trasparente	❐	❐	❐	❐	❐
10. La valutazione dovrebbe favorire la responsabilizzazione degli studenti rispetto ai risultati che ottengono	❐	❐	❐	❐	❐
11. I docenti valutano, ma utilizzano poco i risultati della valutazione	❐	❐	❐	❐	❐

[1] Alcuni item ripresi dal TCoA-IIIA Inventory di Brown (2015). Per indicazioni analitiche si veda Coggi C. (a cura di) (2019), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 194-195.

12. I risultati della valutazione dovrebbero essere interpretati con cautela a causa degli errori di misurazione e dei soggettivismi.	❒	❒	❒	❒	❒
13. La qualità dei risultati di una università (accountability) è adeguatamente misurata a partire dagli esiti che gli studenti ottengono agli esami	❒	❒	❒	❒	❒
14. La valutazione deve restituire agli studenti informazioni sui loro bisogni di apprendimento	❒	❒	❒	❒	❒
15. Sulla base delle informazioni fornite dalla valutazione occorre modificare l'insegnamento	❒	❒	❒	❒	❒
16. La valutazione dovrebbe trasferire agli studenti la capacità di monitorare il roprio apprendimento	❒	❒	❒	❒	❒
17. La valutazione nei singoli esami curricolari dovrebbe consentire di determinare se gli studenti stanno raggiungendo livelli di competenza coerenti con il profilo di uscita	❒	❒	❒	❒	❒
18. La valutazione deve riferirsi non solo a una disciplina, ma anche ai processi cognitivi attivati dagli studenti (es. capacità critica o ragionamento).	❒	❒	❒	❒	❒
19. La valutazione deve aiutare gli studenti a migliorare il loro apprendimento	❒	❒	❒	❒	❒
20. La valutazione ha un impatto minimo sull'insegnamento	❒	❒	❒	❒	❒
21. La valutazione abituale delle prove scritte agli esami è rigorosa e obiettiva.	❒	❒	❒	❒	❒

II - Modalità di valutazione agli esami

Pensi che nel prossimo corso sarai disponibile a/potrai …(da 1 = per nulla disponibile, a 5 = del tutto disponibile)

	1 - per nulla disponibile	**2**	**3**	**4**	**5 - del tutto disponibile**
22… valutare il livello di conoscenze degli studenti all'inizio del corso.	❒	❒	❒	❒	❒
23… chiarire agli studenti i traguardi di apprendimento che devono dimostrare di aver conseguito a fine corso.	❒	❒	❒	❒	❒

24… valutare gli apprendimenti degli studenti durante il corso.	❐	❐	❐	❐	❐
… integrare prove di valutazione diverse da quelle tradizionali (presentazioni di relazioni, lavori di gruppo, ecc.).	❐	❐	❐	❐	❐
25… prevedere dei momenti di feedback sulle prove intermedie e/o finali degli studenti.	❐	❐	❐	❐	❐
26… modificare la didattica sulla base dei risultati della valutazione.	❐	❐	❐	❐	❐
27… introdurre pratiche di auto-valutazione degli studenti.	❐	❐	❐	❐	❐
28… introdurre pratiche di valutazione fra pari.	❐	❐	❐	❐	❐
29… condividere con gli studenti i criteri di valutazione (es. attraverso una griglia di valutazione).	❐	❐	❐	❐	❐
30… coinvolgere gli studenti nella definizione dei criteri di valutazione (es. sulla base di prove già eseguite).	❐	❐	❐	❐	❐

31. Hai deciso di introdurre dei cambiamenti per rendere più oggettiva la tua valutazione?

❐ Sì
❐ No

32. Se sì, quali delle seguenti strategie hai deciso di adottare? (si possono indicare più opzioni)

1. Eliminare gli esami orali
2. Migliorare la modalità di formulazione delle domande
3. Costruire una griglia di valutazione con criteri condivisi con i colleghi
4. Rivedere la ponderazione dei punteggi
5. Annotare durante l'esame orale
6. Controllare maggiormente le dinamiche di interazione con gli studenti agli esami orali
7. Definire meglio il campionamento della materia, i contenuti essenziali…
8. Rendere più trasparenti le strategie di valutazione agli studenti
9.Altro (specificare)

33. Ritieni che la qualità delle tue strategie di valutazione sia migliorata in seguito al corso IRIDI?

❐ Sì
❐ No

34. Se sì, in che cosa?

35. Hai introdotto qualche nuovo strumento di valutazione? Descrivi.

III - Valutazione collegiale alle tesi e nel corso di laurea

36. Hai elaborato qualche proposta per migliorare la valutazione in commissione alle tesi?
❒ Sì
❒ No

37. Se no, avresti qualcosa da proporre?

38. Proporresti al tuo corso di laurea una strategia di valutazione complessiva (es. portfolio, prova TECO…) a fine curricolo in relazione alle competenze del profilo di uscita?
❒ Sì
❒ No

39. Se sì, in quale forma?

QUESTIONARIO 3
GRADIMENTO

Gentile partecipante,
al termine del corso IRIDI cui hai preso parte ti chiediamo di esprimere un giudizio in relazione agli argomenti trattati, ai materiali e ai metodi utilizzati, all'organizzazione del corso e alla docenza.
Grazie per la collaborazione.

Il gruppo dei docenti IRIDI

I - Valutazione del corso IRIDI

Puoi esprimere il tuo grado di soddisfazione complessiva rispetto al corso a cui hai partecipato? (da 1 = per nulla soddisfatto, a 5 = del tutto soddisfatto)					
1. Soddisfazione complessiva	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Quanto ritieni sia stato utile FREQUENTARE le lezioni? (da 1 = inutile, a 5= utilissimo)					
2. Utilità percepita	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

Come valuti il tuo grado di interesse verso i temi trattati? (da 1 = basso interesse, a 5 = alto interesse)					
3. Livello di interesse verso i temi trattati	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

II - I docenti

Pensando ai docenti che hanno tenuto il corso ti chiediamo di esprimere il tuo accordo/disaccordo con le seguenti affermazioni (da 1 = per nulla d'accordo, a 5 = del tutto d'accordo)					
4. Sono stati chiari nelle spiegazioni	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
5. Hanno saputo stimolare la partecipazione attiva in aula	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
6. Hanno saputo stimolare la motivazione ad innovare elementi della didattica e della valutazione	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

7. Hanno dimostrato competenza rispetto ai temi trattati	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
8. Hanno offerto feed-back utili in presenza	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
9. Hanno offerto feed-back utili e in tempi ragionevoli a distanza	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
10. Hanno creato un buon clima in aula	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

III - I materiali

Come valuti l'utilità per l'apprendimento dei seguenti materiali didattici? (da 1 = per nulla adeguata, a 5 = del tutto adeguata)					
11. Slides delle lezioni	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
12. Interviste-video	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
13. Video-clip (sulla valutazione)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
14. Libri e articoli	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
15. Film o spezzoni di film	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
16. Area e-learning IRIDI del corso (informazioni, materiali lezioni, approfondimenti)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
17. Area e-learning IRIDI (sezione e-portfolio)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
18. Esercitazioni a casa	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

18_bis: Spiega brevemente le motivazioni della tua valutazione della sezione e-portfolio, es. aspetti che hanno favorito la riflessione o criticità che hai riscontrato nell'utilizzo del portfolio online. Formula eventualmente qualche proposta alternativa:

IV - Organizzazione e setting

Come valuti l'utilità per l'apprendimento dei seguenti elementi del setting didattico? (da 1 = per nulla adeguata, a 5 = del tutto adeguata)					
19. Aule	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
20. Cadenza quindicinale delle lezioni	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
21. Giornata (venerdì pomeriggio)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
22. Organizzazione oraria (modulo di 3 h: 2 h di presentazione e discussione + 1 h di feed-back nell'incontro successivo)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

23. Organizzazione complessiva	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
24. Supporto del tutor d'aula (in presenza e a distanza)	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
25. Il confronto con i colleghi	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

V - Bilancio complessivo

Alla fine del corso come valuti il tuo livello di conoscenza rispetto al tema dell'innovazione nella didattica e nella valutazione? (da 1 = per nulla, a 5 = del tutto)					
26. Cresciuto rispetto all'inizio	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
27. Rilevante per il mio percorso professionale	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
28. Corrispondente alle attese iniziali	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
29. Stimolante per ripensare le proprie pratiche	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐
30. Stimolante per introdurre innovazioni	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐	5 ☐

31. Proposte e suggerimenti per il miglioramento del percorso IRIDI

Ti ringraziamo vivamente per la partecipazione attiva e per la collaborazione!

Bibliografia[*]

Bruschi B. (2019), "Innovazione didattica e ICT", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 82-90.
Bruschi B. (2021), "IRIDI START: un progetto di formazione per i docenti neoassunti", in Lotti A., Crea G., Garbarino S., Picasso F., Scellato E. (a cura di), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria,* Genova, Genova University Press, pp. 271-278.
Bruschi B., Perissinotto A. (2020), *Didattica a distanza. Com'è e come potrebbe essere*, Roma-Bari, Laterza.
Bruschi B., Torre E. (2018), *University teaching innovation and ICT*, «Form@re», 18, 1, pp. 165-178.
Castoldi M. (2019), "Flipped classroom e progettazione a ritroso", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 141-151.
Coggi C. (2016), *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 16, pp. 23-36.
Coggi C. (2017), "Innovare la valutazione in Università: Una sfida complessa", in Di Pol R., Coggi C. (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 214-228.
Coggi C. (a cura di) (2019), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli.
Coggi C. (2019), "Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 19-53.
Coggi C. (2019), "Introduzione", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-15.
Coggi C. (2019), "Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 155-200.

[*] La bibliografia riporta un elenco dei contributi pubblicati negli ultimi anni dal gruppo di ricerca IRIDI sulla formazione dei docenti universitari alla didattica e alla valutazione.

Coggi C. (2020), *La valutazione degli apprendimenti in università: sfide attuali e prospettive di ricerca,* «Form@re», 20, 1, pp. 1-10.
Coggi C., Emanuel F. (2021), *La valutazione inclusiva degli studenti universitari*, «L'integrazione scolastica e sociale», 20(4), pp. 67-83.
Coggi C., Emanuel F., Ricchiardi P. (in press), *Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI dell'Università di Torino*, Atti del 3° Convegno Nazionale Faculty Development 2021.
Coggi C., Ricchiardi P. (2018), *Sviluppare un insegnamento efficace in Università*, «Form@re», 18, 1, pp. 23-38.
Coggi C., Ricchiardi P. (2019), "Un bilancio dei risultati IRIDI", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 314-347.
Coggi C., Ricchiardi P. (2020), *Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca*, «Form@re», 20, 1, pp. 11-29.
Coggi C., Ricchiardi P. (2020), *L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione*, «ECPS Journal», 21, pp. 141-160.
Coggi C., Ricchiardi P., Emanuel F. (in press), *Università in cambiamento e empowerment didattico dei docenti. La formazione IRIDI in DAD a seguito del lockdown. Esiti di efficacia*, Atti del Convegno "Didattiche e didattica universitaria: teorie, culture, pratiche alla prova del lockdown da Covid-19".
Coggi C., Ricchiardi P., Torre E., Emanuel F. (2020), "Formare i docenti universitari: il progetto IRIDI", in Lotti A., Lampugnani P.A. (a cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova, Genova University Press, pp. 303-322.
Cortese C.G., Borla Cart V. (2019), "La prestazione del docente in aula: il modello SFERA", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 119-140.
Emanuel F. (2019), "La valutazione degli impatti dei percorsi di formazione ai docenti: contributi dalla letteratura internazionale", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 295-313.
Emanuel F. (2021), *Valutare l'efficacia. La formazione alla didattica dei docenti universitari. Il caso di due Dipartimenti di eccellenza*, Lecce, Pensa MultiMedia.
Emanuel F. (2022), *Formare i docenti universitari a progettare e valutare secondo i learning outcomes: nuove sfide in Higher Education*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», 22, 2, pp. 78-90.
Emanuel F., Cortese C.G. (2020), *La prestazione del docente in aula e i suoi legami con l'autoefficacia didattica e la valutazione*, «Form@re», 20, 1, pp. 172-186.
Emanuel F., Ricchiardi P., Sanseverino D., Ghislieri C. (2021), *Make soft skills stronger? An online enhancement platform for higher education*, «International Journal of Educational Research Open», 2, 100096.
Ghislieri C. (2019), "Le soft skill nella formazione accademica", in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 253-266.

Giraudo C., Lasala T., Vindigni F. (2019), “Open badge: la nuova frontiera per il riconoscimento delle competenze”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 348-356.
Operti L., Perroteau I. (2019), “Premessa”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 11-12.
Pavone M. (2017), “Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università”, in Di Pol R., Coggi C. (a cura di), *La scuola e l’università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 241-255.
Pavone M. (2019), “Innovazione didattica e valutazione per l’inclusione”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 267-291.
Pavone M. (2022), “L’inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità/DSA in università: un processo in divenire”, in Bellacicco R., Ianes D., Pavone M., *Insegnanti con disabilità e DSA. Dilemmi, sfide e opportunità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-32.
Ricchiardi P. (2017), “Apprendimento di qualità in università”, in Di Pol R., Coggi C. (a cura di), *La scuola e l’università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 201-213.
Ricchiardi P. (2019), “Verso un insegnamento student-centered”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 54-81.
Ricucci R. (2021), *Protagonisti di un Paese plurale*, Torino, SEB27.
Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina*, Brescia, Morcelliana.
Robasto D. (in press), *Valutare nell’alta formazione: prospettive, criticità, interventi formativi*, Atti del 3° Convegno Nazionale Faculty Development 2021.
Rossi P.G., Pentucci M. (2021), *Progettazione come azione simulata*, Milano, FrancoAngeli.
Torre E. (2017), “L’eportfolio in Università tra formazione, valutazione e ingresso nel mondo del lavoro”, in Di Pol R., Coggi C. (a cura di), *La scuola e l’università tra passato e presente*, Milano, FrancoAngeli, pp. 229-240.
Torre E.M.T. (2019), “Il portfolio nella didattica e nella valutazione in università”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 220-250.
Torre E.M.T. (2019), *Training University Teachers on the Use of the ePortfolio in Teaching and Assessment*, «International Journal of Eportfolio», 9, 2, pp. 97-110.
Trinchero R. (2019), “Didattica per competenze in Università”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, FrancoAngeli, pp. 91-118.
Trinchero R. (2019), “Tecniche e strumenti per la valutazione degli apprendimenti”, in Coggi C. (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti,* Milano, FrancoAngeli, pp. 201-219.

Autrici e autori

***Elena Bigotti* -** Avvocata del Foro di Torino. Consigliera di Fiducia dell'Università degli Studi di Torino e di Bergamo. Componente del Direttivo del Telefono Rosa Piemonte di Torino. Si occupa della difesa delle donne vittime di violenza di genere, nonché di diritto antidiscriminatorio, di contrasto alle molestie sessuali, morali e discriminazioni.

***Barbara Bruschi* -** Docente di Tecnologie dell'istruzione, Università degli Studi di Torino. Vice-rettrice per la Didattica dell'Università degli Studi di Torino. Ha condotto ricerche sull'utilizzo delle tecnologie in ambito educativo e formativo.

***Mario Castoldi* -** Docente di Didattica generale, Università degli Studi di Torino. Si occupa di temi didattici e valutativi, in ambito scolastico e universitario, in collaborazione con scuole e istituti di ricerca.

***Cristina Coggi* -** Docente di Pedagogia sperimentale e Docimologia, Università degli Studi di Torino; Responsabile scientifica del progetto IRIDI. Ha condotto studi e ricerche empiriche sulla didattica universitaria e la valutazione.

***Claudio G. Cortese* -** Docente di Psicologia del lavoro e della gestione delle risorse umane, Università degli Studi di Torino. Si è occupato di motivazione al lavoro, benessere nelle organizzazioni e psicologia della prestazione in contesti sportivi, sanitari e manageriali.

***Giovanna Del Gobbo* -** Docente di Pedagogia sperimentale e Metodologia della ricerca, Università degli Studi di Firenze; Responsabile del *Teaching learning Center* dell'Università di Firenze. Si occupa di valutazione formativa e cultura della qualità nei diversi contesti educativi e organizzativi.

Federica Emanuel **-** Dottore di ricerca in Psicologia della salute e della qualità della vita, assegnista di ricerca del progetto IRIDI. Ha approfondito con ricerche empiriche la didattica universitaria, il *Faculty Development* e le soft skills in ambito universitario.

Chiara Ghislieri **-** Docente di Psicologia del lavoro e dell'orientamento e della formazione, Università degli Studi di Torino. Si è occupata di equilibrio tra sfere di vita, orientamento universitario e professionale, leadership e imprenditorialità.

Alberto Gianola **-** Docente di Diritto privato e di Contrattualistica internazionale, Università degli Studi di Torino.

Alessandra La Marca **-** Docente di Didattica e Metodologie didattiche, Università degli Studi di Palermo; Delegata del Rettore per la formazione degli insegnanti e le metodologie didattiche e membro del comitato di indirizzo CIMDU (Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria). Ha condotto studi e ricerche empiriche sulla didattica universitaria e le soft skills.

Cecilia M. Marchisio **-** Docente di Pedagogia speciale e Pedagogia dell'inclusione, Università degli Studi di Torino. Responsabile scientifica del Centro studi per i diritti e la vita indipendente. Lavora per la promozione dei diritti delle persone con disabilità e per l'attuazione della Convenzione ONU delle persone con disabilità.

Marisa Pavone **-** Docente di Pedagogia e Didattica speciale fuori ruolo, Università degli Studi di Torino. Già Delegata del Rettore per l'inclusione degli studenti con disabilità/DSA. Direttrice della rivista «L'integrazione scolastica e sociale» (fascia "A" ANVUR). Ha pubblicato numerosi studi sui temi dell'inclusione scolastica e universitaria degli studenti con disabilità.

Alessandro Perissinotto **-** Docente di Storytelling, Università degli Studi di Torino. Delegato del Rettore per l'Orientamento. Si occupa di metodi narrativi applicati alla comunicazione e alla didattica online.

Isabelle Perroteau **-** Docente di Biologia applicata, Università degli Studi di Torino; già Vice-Direttrice per la Didattica del Dipartimento di Scienze Cliniche e Biologiche, Co-Responsabile scientifica del progetto IRIDI. Ha una estesa esperienza, nazionale ed internazionale, di valutazione ed accreditamento di Università e Consorzi universitari e ha partecipato alla valutazione pilota delle prime Università europee.

Paola Ricchiardi **-** Docente di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Torino. Ha approfondito con metodi empirici l'apprendimento e la motivazione degli studenti di diversi livelli scolastici fino all'università.

Roberta Ricucci **-** Docente di Sociologia della mobilità internazionale e Sociologia dell'Islam, Università degli Studi di Torino. Esperta di processi migratori, le sue ricerche si concentrano sulla componente giovanile e sui diversi aspetti di inserimento: sociali, culturali ed educativi.

Daniela Robasto **-** Docente di Pedagogia sperimentale e Docimologia, Università degli Studi di Torino. Ha condotto studi e ricerche empiriche sulla valutazione delle competenze nell'ambito dell'*Higher Education* e dell'apprendimento degli adulti.

Pier Giuseppe Rossi **-** Docente di Didattica generale, Università degli Studi di Macerata. Delegato del Rettore per il sistema informativo di Ateneo e l'e-learning, Responsabile del progetto *Teaching Learning Lab*, Laboratorio per l'innovazione della didattica universitaria. Ambiti di ricerca sono la progettazione didattica e la cultura del post-digitale.

Sabrina Stroppa **-** Docente di Letteratura italiana, già Università degli Studi di Torino, ora Università per Stranieri di Perugia, dove dirige il Dipartimento di Lingua, Letteratura e Arti Italiane nel Mondo. Si è occupata di formazione insegnanti e di didattica della letteratura; ha contribuito all'emanazione delle Linee guida per la redazione della scheda insegnamento come membro del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Torino.

Emanuela M. Torre **-** Docente di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Torino. Ha approfondito con ricerche empiriche le strategie di tutorato in Università, il portfolio e il bilancio di competenze.

Roberto Trinchero **-** Docente di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi di Torino. Direttore del CIFIS – Centro Interateneo per la Formazione degli Insegnanti Secondari per il Piemonte. Ha studiato i metodi della ricerca in educazione e l'apprendimento per competenze anche in Università.

La formazione dei docenti universitari alla didattica e alla valutazione è diventata una istanza irrinunciabile in Europa.

Il volume intende proporre un bilancio di ricerca sulla formazione IRIDI realizzata all'Università di Torino per i docenti universitari, alla luce degli apporti internazionali e dei dati raccolti in cinque anni di corsi. Lo studio consente da un lato di approfondire alcuni temi oggetto dell'iter formativo e dall'altro di disporre di un ampio repertorio di dati rilevato con strumenti validati. Questi offrono indicazioni sull'efficacia dei percorsi proposti e identificano fattori che differenziano gli esiti. Si approfondiscono il percorso IRIDI FULL di sostegno alla didattica per i docenti in servizio e il corso IRIDI START, pensato in particolare per i ricercatori neo-assunti.

L'opera è il secondo rapporto di ricerca sul tema dopo *Innovare la didattica e la valutazione in Università* (2019), pubblicato in questa stessa collana, ed è finalizzata a condividere esiti di studio per stimolare ulteriori ricerche.

Al volume hanno collaborato: E. Bigotti, B. Bruschi, M. Castoldi, C.G. Cortese, G. Del Gobbo, F. Emanuel, C. Ghislieri, A. Gianola, A. La Marca, C.M. Marchisio, M. Pavone, A. Perissinotto, I. Perroteau, P. Ricchiardi, R. Ricucci, D. Robasto, P.G. Rossi, S. Stroppa, E.M. Torre, R. Trinchero.

Cristina Coggi è docente di Pedagogia sperimentale e Docimologia presso l'Università di Torino e Responsabile scientifica del progetto IRIDI. Ha condotto numerosi studi e ricerche empiriche, parte dei quali centrati sulla didattica universitaria e la valutazione.